

Mervi Lätti & Päivi Putkuri (toim.)

LÖYTÖRETKI

AIKUISOHJAUKSEN MAAILMAAN

- kokemuksia ja käytänteitä ammattikorkeakouluista



Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun
julkaisu B:18

Mervi Lätti & Päivi Putkuri (toim.)

LÖYTÖRETKI AIKUISOHJAUKSEN MAAILMAAN

- kokemuksia ja käytänteitä ammattikorkeakouluista



LUKIJALLE

Tämä kirja on syntynyt osana valtakunnallista Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa -hanketta, jota opetusministeriö on rahoittanut vuosina 2007–2009. Hankkeen alkuperäisenä tavoitteena oli tuottaa aikuisopiskelijan ohjauksen käsikirja. Hankkeen edetessä ajatus käsikirjasta muotoutui uudelleen. Ohjaus on tunnetusti ilmiönä niin monimuotoinen ja -tasoinen, että siitä on mahdotonta tuottaa käsikirjamaista hakuteosta arjen ohjaustyötä helpottamaan. Päädyimme sen sijaan kokoamaan kirjan, johon on koottu aikuisopiskelijan ohjaukseen liittyviä puheenvuoroja, kokemuksia, artikkeleita ja toimintamalleja hankkeen keskeisten teemojen ympäriltä. Kirjan kirjoittajat ovat olleet aktiivisesti mukana hankkeen teemaryhmissä ja yhteisissä seminaareissa.

Olemme nimenneet kirjan löytöretkeksi aikuisohjauksen maailmaan, sillä hankkeen aikana näkemysme on vahvistunut siitä, kuinka moninaisia liittymäkohtia ohjauksella on aikuis-koulutuksen kokonaisuudessa. Ohjaus kietoutuu aikuisopiskelijan elämäntilanteisiin, ammatilliseen kehittymiseen ja osaamisen tunnistamisen kysymyksiin, ohjaajaan, opetussuunnitelmiin, koulutuksen toteuttamiseen, hallinnollisiin ja koulutuspoliittisiin ratkaisuihin ja uudistuksiin. Olemme löytäneet aikuisohjauksen maailmasta ammattikorkeakoulujen erilaisia tapoja jäsentää tätä kokonaisuutta ja rakentaa toimintamalleja ja käytänteitä. Toivomme, että tämä löytämisen ilo siirtyy myös lukijalle. Kirjan riemukas kuvitus ja taitto tuovat keveyttä kokonaisvaltaiseen ja ajoittain raskaaseenkin aiheeseen.

Kirja pyrkii olemaan käytännönläheinen teos aikuisopiskelijan ohjauksesta ammattikorkeakoulussa. Se tukee myös yleisesti ohjaustoiminnan suunnittelua ja kehittämistä korkeakouluissa ja se on suunnattu erityisesti ohjaajille ja tutoropettajille tukemaan arjen ohjaustyötä. Kirjan tekstien tavoitteena on antaa erilaisissa ohjaus- ja neuvontatehtävissä toimiville peilauspintaa omaan työhön ja oman ammattikorkeakoulun toimintaan sekä tarjota myös konkreettisia työvälineitä ohjaustoiminnan kehittämiseen.

Lämmin kiitos kaikille kirjoittajille osallistumisestanne omien kokemustenne ja näkemystenne jakamiseen. Kiitoksen ansaitsevat myös kirjan toimitustyöhön eri vaiheissa osallistuneet henkilöt sekä kuvataiteilija Ninka Reittu-Kuurila ja graafinen suunnittelija Nina Kohonen. Kiitos myös kaikille hankkeen toimintaan sen eri vaiheissa osallistuneille henkilöille yhteistyöstä – ja erityiskiitos hankeen teemaryhmien vetäjille Hanna Ilolalle, Tia Isokorvelle, Raimo Jaakkolalle!

Joensuussa 4.9.2009

Mervi Lätti ja Päivi Putkuri

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B:18

Vastaava toimittaja:
YTT, dos. Anna Liisa Westman

Toimittajat:
Mervi Lätti
Päivi Putkuri

Kuvitus:
Ninka Reittu-Kuurila

Graafinen suunnittelu ja taitto:
Nina Kohonen - Graafisen suunnittelun toimisto Aito

Kannen kuva:
Ninka Reittu-Kuurila

ISSN 1797-3821
ISSN 1797-383X (pdf)

ISBN 978-951-604-104-2
ISBN 978-951-604-105-9 (pdf)

Painopaikka:
Kopijyvä Oy, Jyväskylä 2009

SISÄLLYS

<i>Marita Savola</i> AIKUISKOULUTUKSEN UUDISTUKSET JA OHJAUksen KEHITTÄMINEN	12
--	----

<i>Mervi Lätti</i> MONIÄÄNINEN OHJAUS	15
--	----

OSA I AIKUISOPISKELIJA JA OHJAAJA

AIKUISENA OPISKELEMASSA

<i>Päivi Putkuri</i> AIKUISENA OPISKELEMAAN	21
--	----

<i>Veli-Matti Taskila</i> AIKUISOPISKELIJANA AMMATTIKORKEAKOULUSSA – opiskelijajärjestön näkökulma	23
--	----

<i>Hanna Ilola</i> ERITYISOHJAUS AMMATTIKORKEAKOULUJEN AIKUISKOULUTUKSESSA	26
--	----

<i>Annette Suopajärvi</i> AIKUISOPISKELIJAN JAKSAMISEN TUKEMINEN – työkaluja stressin tunnistamiseen ja ehkäisyyn	30
---	----

AIKUISEN OHJAAJANA

<i>Tia Isokorpi</i> AIKUISOPISKELIJAN OHJAAJAN JAKSAMINEN JA VOIMAANTUMINEN	36
---	----

<i>Jarmo Virta</i> AIKUISTEN OHJAUksen EETTISISTÄ KYSYMYKSISTÄ	45
---	----

<i>Tarja Heino</i> OPETTAJA OHJAAJANA - AJANKÄYTTÖ JA RESURSSIT	51
--	----

OSA II OHJAUS JA OSAAMISEN KEHITTYMINEN AIKUISOPISKELUSSA

AIKUISOPISKELIJAN OPS JA HOPS

<i>Anne Sankari</i> MIHIN JA MITEN OPETUSSUUNNITELMA OHJAA? Käytännön pohdintaa	61
---	----

<i>Hanna Ilola</i> OPETUSSUUNNITELMAT AIKUISKOULUTUKSESSA – teemaryhmätyöskentelyssä opittua	64
--	----

<i>Johanna Annala</i> HENKILÖKOHTAINEN OPINTOJEN SUUNNITTELU AMMATTIKORKEAKOULUSSA	66
--	----

AMMATILLISEN KASVUN OHJAUS

<i>Tia Isokorpi Paula Kokko Kaisa Hämäläinen</i> MIKSI TARVITSEMME AMMATILLISEN KASVUN KOKOAVAN OPINTOJAKSON?	73
---	----

<i>Ulla Nuutinen</i> MITEN AMMATILLISEN KASVUN OHJAUS RAKENTUU OSAKSI OPETUSSUUNNITELMAA?	81
---	----

<i>Tiina Saari</i> RYHMÄ- JA YHTEISÖDYNAMIIKKAHARJOITUKSIA MINÄ - SINÄ - ME - HE	89
--	----

<i>Vesa Nuorva</i> MENTOROINTI AIKUISOPISKELIJAN OHJAUSMENETELMÄNÄ	93
---	----

Tuula Rajander | Riikka Pötsönen
VIRTUAALISUUS AMMATILLISEN KASVUN
JA OPINTOJEN OHJAUKSEN TUkena98

AIKAISEMMIN HANKITUN OSAAMISEN TUNNISTAMINEN JA TUNNUSTAMINEN

Anneli Airola
TUNNUSTUSTA AIEMMIN HANKITULLE
OSAAMISELLE AMMATTIKORKEAKOULUISSA 104

Raimo Jaakkola
AHOT JA OPISKELIJAN OHJAAMINEN 111

Leena Koivumäki | Leila Lintula | Juha Lindfors
OSAAMISEN KEHITTÄMINEN KÄYTÄNTÖÖN
– tekoja osaamisen ja osaamisjärjestelmän rakentamiseksi ammattikorkeakoulussa 117

Pirjo Kuisma
OSAAMISTA ON, MUTTA MITEN SE
INTEGROITUU OSAKSI SUORITETTAVAA TUTKINTOA?
AHOT-prosessi Hämeen ammattikorkeakoulussa 130

Anneli Airola
"TÄMÄN MINÄ JO OSAAN!"
Tunnustusta aiemmin hankitulle kieliosaamiselle
Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa 133

OSA III OHJAUKSEN KEHITTÄMINEN

OHJAUSUUNNITELMA JA OHJAUSSÄYNTÄTEET ERI AIKUISKOULUTUSMUODOISSA

Tarja Heino | Maija Mäkitalo
NÄKÖKULMIA AIKUISOPISKELIJOIDEN OHJAUSUUNNITELMAAN 139

Jukka Lerkanen
OHJAUSUUNNITELMAN LAATIMINEN AMMATTIKORKEAKOULUSSA 141

Hilka Vuorensivu
RYHMÄOHJAAJAPERUSTAINEN
AIKUISOPISKELIJOIDEN OHJAUSJÄRJESTELMÄ 146

Niina Riihiniemi
AVOIMEN AMMATTIKORKEAKOULUOPISKELIJAN
OHJAUS- JA NEUVONTAPALVELUT
SEKÄ NIIDEN KEHITTÄMINEN 160

Reima Kallinen | Miikka Ruusunen | Leena Vainio | Birgitta Varjonen
YLEMMÄN AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINNON
OHJAUSKÄYNTÄTEIDEN KEHITTÄMINEN HÄMEEN
AMMATTIKORKEAKOULUN VERKKO-OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ 166

Sari Niemi
AIKUISTEN OHJAUS ENNEN OPINTOJEN ALKUA
– kokemuksia korkeakoulujen välisestä yhteistyöstä Päijät-Hämeessä 173

AIKUISKOULUTUS JA OPISKELIJAN OHJAAMINEN - HAASTEITA

Kaisa Hämäläinen
HALLINNOLLISIA LINJAUKSIA AIKUISKOULUTUKSESTA
JA HAASTEITA AIKUISTEN OHJAAMISEEN 177

Terhi-Maija Itkonen-Isakov
AIEMMIN HANKITUN OSAAMISEN
TUNNISTAMISESTA SULAUTUVAN OPPIMISEN KONTEKSTISSA 186

Mervi Lähti | Päivi Putkuri
LÖYTÖRETKELLÄ AIKUISOHJAUKSEN MAAILMASSA
Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa -hanke 194

KIRJOITTAJAT 198

AIKUISKOULUTUKSEN UUDISTUKSET JA OHJAUKSEN KEHITTÄMINEN

Korkeakoulu- ja aikuiskoulutuspolitiikassa on meneillään uudistuksia, jotka kohdistavat korkeakouluopetuksen laatuun, tarjontaan ja ohjaukseen kasvavia vaatimuksia. Globaalitalouden muutokset, ikärakenteen kehitys sekä pyrkimykset työurien pidentämiseen, työvoiman saatavuuden turvaamiseen ja työllisyysasteen nostamiseen heijastuvat myös ammattikorkeakoulujen tehtäviin. Korkeakoulujen opintoprosessin tehostaminen ja työhönsijoittumisen nopeuttaminen on ollut keskeinen tavoite opiskelijavalintojen, korkeakoulututkintojen ja -opetuksen sekä opintotukijärjestelmän kehittämistoimissa viime vuosina – itse asiassa viime vuosikymmeninä. Opiskelupaikan löytäminen, keskeyttämisluvat sekä tutkinnon suorittamisikä kertovat omaa kieltään ohjauksen, valintojen, opetuksen sekä työelämäyhteistyön kehittämistarpeesta.

Hallituksen niin sanotussa puolivälirihessä tehdyissä linjauksissa lähtökohtina ovat olleet taloudellisen taantuman lieventäminen ja kestävä talouskasvun edellytysten vahvistaminen. Osana näitä linjauksia hallitus on pitänyt tärkeänä etsiä toimenpiteitä, joilla nuorten sijoittumista työelämään voidaan nopeuttaa, ja kiinnittänyt erityisesti huomiota korkeakoulututkintojen pitkiin suoritusaikoihin sekä hitaaseen siirtymiseen toiselta asteelta korkeakouluopintoihin.

Näiden linjausten perusteella nopeuttamis- ja tehostamistoimista laaditaan opetusministeriön asettamassa asiantuntija ryhmässä keväeseen 2010 mennessä uusia toimenpideehtoja. Samalla työelämän ja -markkinoiden muutos sekä työurien pidentämistä ja tuottavuuden parantamista koske-

vat vaatimukset edellyttävät siirtymistä elinikäisen oppimisen aikaan myös teoissa eikä vain sanoissa. Tämä merkitsee sitä, että myös ammattikorkeakoulujen tulee huolehtia riittävässä määrin kouluttamiensa henkilöiden osaamisen uusintamisesta koko työuran ajan. Maa- ja maahanmuuttajien taantuma sekä työllisyys-tilanteen nopea heikkeneminen muistuttavat aikuiskoulutuksen tärkeästä roolista työllistymisen edistämässä ja työttömyyden vaikutusten lieventämisessä.

Korkeakouluuudistus ja ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus ovat hallituskauden suurimmat uudistukset opetusministeriön sektorilla. Korkeakoululainsäädäntöä, rahoitusjärjestelmää ja rakenteellista kehittämistä koskevat uudistukset näyttävät etenevän kohti toimeenpanoa suunnitellussa aikataulussa. Sekä ammattikorkeakoulut että yliopistot ovat nostaneet esille osana näitä uudistuksia myös opetuksen johtamisen. Ammattikorkeakoulujen ja opetusministeriön työseminaari opetuksen johtamista koskevista kysymyksistä järjestettiin toukokuussa 2009. Tutkintorakennetta koskevat uudistukset, opetuksen laatu ja pedagogiikka, aikuiskoulutuksen uudet muodot, aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen (AHOT) periaatteet, tutkintojen ja osaamisen kansallisen viitekehyksen (NQF) valmistelun eteneminen, kansainvälistyminen ja maahanmuutto sekä aikuiskoulutuspolitiikan kehityslinjat vaikuttavat korkeakoulujen opintoprosessin johtamiseen ja kehittämiseen. Kaikki nämä tekijät ja uudistukset korostavat ohjauksen merkitystä.

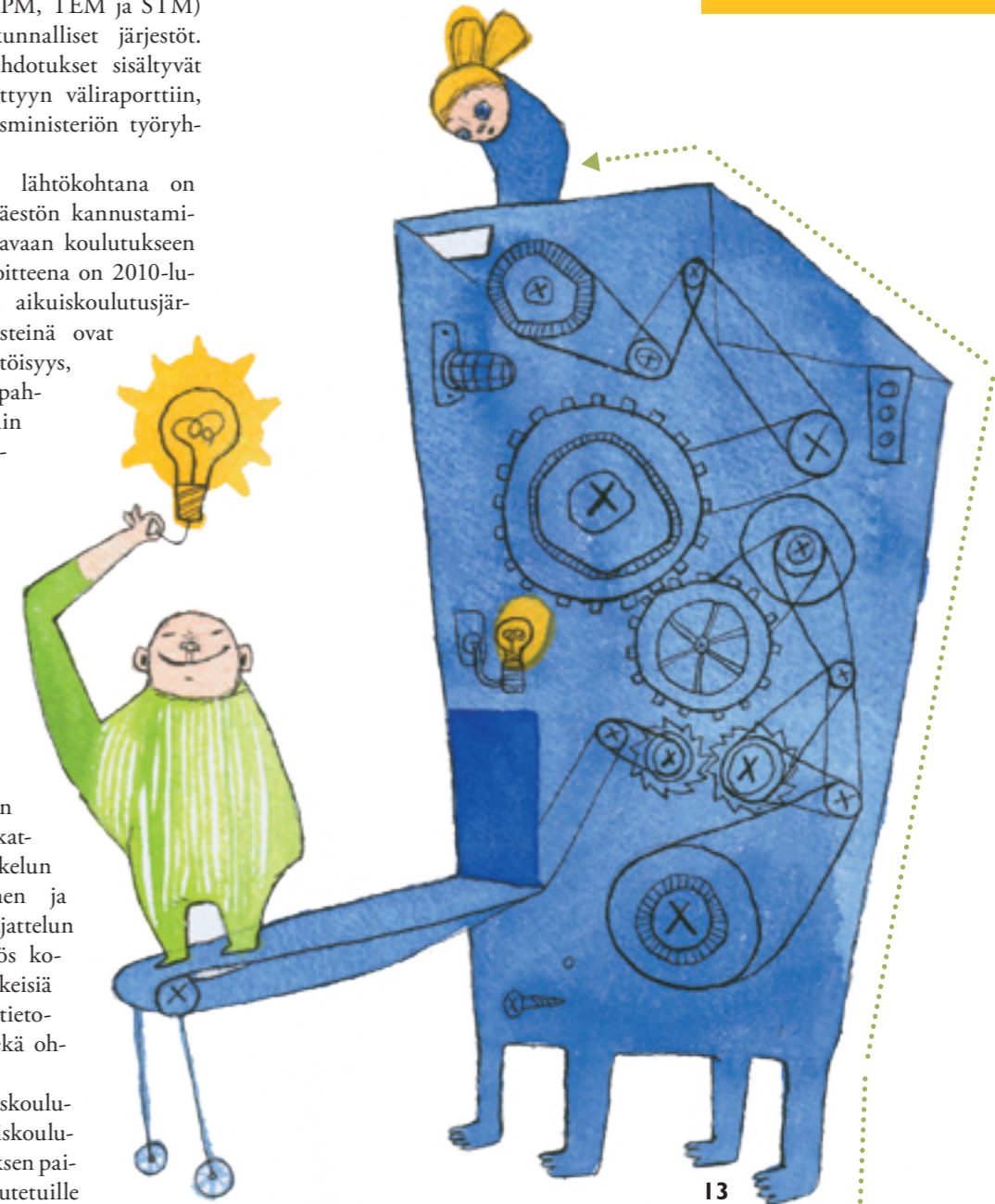
Aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus (Akku) kattaa ammatillisen aikuiskoulu-

tuksen, korkeakoulujen aikuiskoulutuksen, työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen ja henkilöstökoulutuksen sekä oppisopimuskoulutusta ja maahanmuuttajien aikuiskoulutusta koskevat kysymykset. Uudistuksen valmistelusta vastaa johtoryhmä, jossa ovat edustettuina vastuuministeriöt (OPM, TEM ja STM) sekä työelämän valtakunnalliset järjestöt. Akkujohtoryhmän pääehdotukset sisältyvät maaliskuussa 2009 jätettyyn väliraporttiin, joka on julkaistu opetusministeriön työryhmämuistioiden sarjassa.

Kokonaisuudistuksen lähtökohtana on koko työikäisen aikuisväestön kannustaminen osaamistaan parantamaan koulutukseen koko työuran ajan. Tavoitteena on 2010-luvun tarpeisiin vastaava aikuiskoulutusjärjestelmä, jossa painopisteinä ovat kysyntä- ja työelämälähtöisyys, työssä ja työn ohella tapahtuva oppiminen, aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen, tutkintojen ja tutkinnon osien joustavat yhdistelymahdollisuudet sekä selkeä ja joustava aikuisopiskelun tukijärjestelmä. Tavoitteeksi on asetettu vuotuisen aikuiskoulutusasteen nostaminen nykyisestä 53 prosentista 60:een sekä osallistumisohjelman laajentaminen nykyistä kattavammaksi. Aikuisopiskelun osuvuuden parantaminen ja elinikäisen oppimisen ajattelun omaksuminen ovat myös kokonaisuudistuksen keskeisiä linjauksia ja korostavat tietojen ja neuvontapalvelujen sekä ohjauksen merkitystä.

Korkeakoulujen aikuiskoulutuskysymykset ovat aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksen painopisteitä. Korkeakoulutetuille

tarkoitettu oppisopimustyyppinen koulutus käynnistyy jo syksyllä 2009 ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa valtion ensimmäiseen lisätalousarvioon sisältyneellä niin sanotulla taantumapaketin rahoituksella.



Vuonna 2009 voidaan käynnistää 8–10 koulutusta eräänlaisina pilotteina ja toiminnan arvioidaan laajenevan vuonna 2010 huomattavasti. Tärkeä uudistus on työelämän osaamistarpeista johdettujen erityispätevyksien käyttöönotto. Sitä ennakoidaan ja tuetaan oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen käynnistämällä, mutta konkreettisemmat ratkaisut erityispätevyksien käyttöönotosta syntyvät vasta tutkintojen ja osaamisen kansallisen viitekehysten periaatelinjausten valmistelun osana ja niiden pohjalta. Viitekehystyöryhmän työ valmistui kesällä 2009. Tutkintojen osien maksullisuus ja niiden nykyistä joustavammat suoritusmahdollisuudet mm. avoimessa korkeakoulussa ovat niin ikään korkeakoulujen aikuiskoulutustarjontaa ja elinikäistä oppimista edistäviä Akku-ehdotuksia. Avoin korkeakouluopetus on muutoinkin tärkeä osa pyrkimyksiä lisätä työn ohella tapahtuvan omaehtoisen koulutautumisen mahdollisuuksia.

Huomionarvoista on, että nyt vireillä olevat korkeakoulujen aikuiskoulutuksen uudistustoimenpiteet eivät korvaa ammattikorkeakoulujen nykyistä aikuiskoulutustarjontaa (ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot, ammatilliset erikoistumisopinnot tai avoin ammattikorkeakoulu) vaan tehostavat, uudistavat ja monipuolistavat kokonaisuutta. Mikäli aikuisopiskelun etuuksia koskevat Akku-johtoryhmän ehdotukset toteutuvat, on varauduttava jatkossa niin työttömien kuin työelämässä olevien aikuisopiskelun kysynnän kasvuun. Muutoinkin on tarpeen tehostaa korkeakoulutasolla yhteistyötä työ- ja elinkeinohallinnon kanssa sekä hyödyntää aiempaa monipuoli-

semmin myös kehittyvän työ- ja elinkeinopoliittisen koulutuksen mahdollisuudet.

Aikuiskoulutus uudistukset asettavat suuria haasteita opetusministeriön ja korkeakoulujen sopimusprosessille. On tärkeää, että ammattikorkeakoulut ja yliopistot hahmottavat omissa strategioissaan ja painopistevalinnoissaan nämä tehtävät ja niiden vahvistumisen tulevana vuosina. Samoin on tärkeää, että opetusministeriö ottaa huomioon elinikäistä oppimista, aikuiskoulutusta sekä avointa korkeakouluopetusta koskevien tehtävien vahvistumisen ja voimavaratarpeet korkeakouluuudistuksen valmistelussa sekä (uusien) rahoitusmallien ja sopimusprosessien käyttöönotossa.

Kun Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun koordinoimasta Aikuisopiskelun ohjaus ammattikorkeakoulussa -hankkeesta ja opetusministeriön siihen kohdentamasta kolmivuotisesta rahoituksesta sovittiin vuonna 2007, ei kukaan ehkä osannut arvioida, miten ajankohtaiseksi sen tehtäväalue työn kuluessa ajantasaiseksi sen tehtäväalue työn kuluessa muuttuisi. Korkeakoulupolitiikan ja -opetuksen, aikuiskoulutuspolitiikan ja elinikäisen oppimisen sekä aiemmin hankitun osaamisen ja kansallisen viitekehysten tavoitteet korostavat ohjauksen merkitystä laaja-alaisesti sekä koulutuksen valintaa että opintojen etenemistä tukevana toimintana.

Ohjauksen rooli kasvaa sekä kansallisessa että eurooppalaisessa koulutuspolitiikassa. Opetusministeriön näkökulmasta on ilahduttavaa, että ammattikorkeakoulut ovat näin kattavasti osallistuneet Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun koordinoimaan hankkeeseen ja että työn tulokset on koottu nyt käsillä olevaksi julkaisuksi. ■



MONIÄÄNINEN OHJAUS

Tähän kirjaan on koottu Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa -hankkeesta saatuja kokemuksia, käytänteitä ja aikuisohjauksen lähtökohtia. On selvää, ettei aikuisopiskelijan ohjauksen kokonaisuutta voi kuvata ja jäsentää tyhjentävästi. Hankkeesta aiemmin tuotetussa julkaisussa (Lätti & Putkuri 2008) aikuisopiskelijan ohjausta verrattiin palapelin kokoamiseen. Yhtenäisen kuvan sijaan päädyttiin siihen, että palapelin kokoajasta ja näkökulmasta riippuen paloista muodostuu erilainen kuva. Keskeisiksi osiksi, ja myös hankkeen toiminnallisiksi teemaryhmiksi, paikannettiin seuraavat aihealueet: aikuisopiskelijan elämäntilanne ja ohjaustarpeet, ohjaajan toimintatavat, aikuisille kirjoitettu opetussuunnitelma, sen toteuttamistavat ja ohjaus sekä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessi. Nämä kaikki kietoutuvat yhteen ja ilmenevät yksittäisen ammattikorkeakoulun pedagogisissa ja strategisissa asiakirjoissa sekä konkretisoituvat arkisissa käytännöissä ja ohjaustoiminnoissa.

Aikuisopiskelijan ohjauksen liittyvät usein hallinnolliset ja koulutuspoliittiset tavoitteet tehokkuuden, taloudellisen tuottavuuden ja työelämän vaatimuksiin vastaamisen nimissä. Ohjauksen tavoitteet näyttävät muodostuvan osittain institutionaalisesti ja osittain arjen toiminnasta kehkeytyen (Pajarinen, Puhakka & Vanhalakka-Ruoho 2004). Aikuisohjauksessa tavoitteena pitäisi olla aikuisen toimijuuden tukeminen yksilölliset elämäntilanteet ja lähtökohdat huomioiden. Vastaavasti aikuisohjauksen lähtökohtana pitäisi olla aikuisen elämäkokemuksen ja taustan kunnioitus, aikuisen kokonaisvaltainen huomioiminen ja ajan antaminen (ks. Pasanen 2000). Pajarinen, Puhakka ja Vanhalakka-Ruoho (2004, 21)

käsitteellistävät aikuisopiskelijan ohjauksen tarjoumiksi, joita instituution (oppilaitoksen) toimintakulttuurin mahdollistamissa ohjauspalveluissa tuotetaan ja tarjotaan opiskelijoille. Tällöin ohjaus heidän mukaansa määritetty aikuisopiskelijan toimintamahdollisuuksien avaajaksi tilanteissa, joissa hänellä on tarve selvitellä, merkityksellistää ja pohtia oppimistaan, opiskeluaan, ammatillista suuntautumistaan tai henkilökohtaista elämäntilannettaan. Aikuisopiskelijan ohjaus voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen: ohjaus on opiskelijan tukemista ja auttamista oppimisprosessissa, ammatillisessa kehittämisessä ja henkilökohtaisessa elämäntilanteessa (Pasanen 2000, 124).

Yleensä ohjausta lähestytään ja opiskelijan ohjaustarpeet paikannetaan opintopolun eri vaiheissa: hakeutuminen, opintojen aloittaminen, opiskelu, opintojen päättäminen ja opintojen jälkeinen ohjaus. Toiminnallisesti korkeakoulujen ohjaus-, neuvonta- ja tiedotuspalveluihin kuuluviksi hahmotetaan yleensä haku- ja opintotoimistojen opiskelijapalvelut, ura- ja rekrytointipalvelut, kansainvälisten asioiden palvelut, koulutusalojen ja -ohjelmien antama ohjaus sekä opiskelijaterveydenhuollon palvelut. Ohjauksen valtakunnallisissa arviointitutkimuksissa on kiinnitetty huomiota muun muassa seuraaviin seikkoihin: osaavan ohjaushenkilöstön ja ohjauksen taloudellisten resurssien varmistamiseen sekä siihen, että opintojen ohjauksen perustaksi on tehtävä oppilaitoksen ohjauksen kokonaisstrategia ja -suunnitelma. Henkilökohtaisen ohjauksen riittävyys on taattava opiskelijalle ja ohjauksen kattavuuteen läpi opintopolun sekä oppilaitoksen vastuuseen ohjauksen järjestämisestä on kiinnitettävä huomiota. (Moitus, Huttu, Isohanni, Lerkkanen, Mielityinen, Talvi, Uusi-Rauva & Vuorinen

“
Kaipaisin
enemmän opastusta
ja informaatiota. On
pitkä aika kun on
opiskellut viimeksi.”



2001; Pajarinen, Puhakka & Vanhalakka-Ruoho 2004; Vuorinen, Karjalainen, Myllys, Talvi, Uusi-Rauva & Holm 2005.)

Yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen elämä muuttuu epävarmemmaksi ja ennakoimattomammaksi ja se heijastuu ihmisten elämään. Ohjaus- ja neuvontatyön merkityksen ajatellaan korostuvan erilaisissa muutostilanteissa, sillä ihmisten koulutus- ja uravalinnat vaativat aikaisempaa yksilöllisempiä ratkaisuja. Työ, työttömyys ja koulutus voivat vuorotella, jolloin toistuva kouluttautuminen arkipäiväistyy ja muodostuu osaksi normaalia urakehitystä (Onnismaa 2003, 2007). Aikana, jolloin opiskelun, uran ja elämänkentän suuntia etsitään toistuvasti uudelleen, voidaan ohjaus nähdä minuuden koostamisen paikkana. Tällöin ohjauksen merkitys erilaisten mahdollisuuksien tajuna korostuu ja edellyttää ohjaajan ja ohjattavan sitoutumista tasavertaiseen ja vastavuoroiseen keskusteluun ja neuvotteluun (Onnismaa 2003, 2007). Olennaista olisikin aikuisohjauksen kannalta pohtia, miten ohjaus voi tukea kokonaisvaltaisesti yksilötason sopimuksia, joita aikuisopiskelija tekee suhteessa elämänsä kulkuaan, opiskeluun ja työhön (Herranen & Penttinen 2008, 21). Ohjauksen keskeisiä kysymyksiä ovat, miten ohjaus paikantuu aikuisen elämän kokonaisuudessa ja erilaisten siirtymävaiheiden (kuten opintoihin hakeutumisen, opintojen aloittamisen, työelämän murrostilanteiden tai työelämään siirtymisen) tukemisessa ja miten ohjauksella ylläpidetään toivoa elämäntilanteiden muutoksessa (Lairio & Penttilä 2007, 9; Onnismaa 2003; Peavy 1999).

Edellä esitetystä lähtökohdista käsin on ollut perusteltua kiinnittää huomiota ammattikorkeakoulujen aikuisopiskelijoiden ohjaukseen, jota on hankkeissa kehitetty ammattikorkeakoulujen verkostomaisena yhteistyönä. Pyrkimyksenä on ollut kehittää aikuisten ohjausta ammattikorkeakoulujen omissa työikäntänteissä, joita raamittavat ammattikorkeakoulujen todellisuus, pitäen kuitenkin mielessä ohjauksen perimmäiset tavoitteet ja lähtökohdat. Aikuisopiskelijan ohjauksen ar-

viointitutkimuksen tekijät (Pajarinen, Puhakka & Vanhalakka-Ruoho 2004, 9) toivovatkin osuvasti, että aikuisopiskelija olisi kaiken opetuksen ja ohjauksen, oppilaitoksen ja koulutuksen kehittämisen sekä koulutuspoliittisen päätöksenteon keskiössä.

Hankkeessa on tarkasteltu ammattikorkeakoulujen aikuisohjausta kokonaisuutena seuraavista eri näkökulmista: ammattikorkeakoulujen rakenteellishallinnollisten tekijöiden vaikutus ohjauksen järjestämiseen ja toteuttamiseen, erilaisten aikuiskoulutusmuotojen ja niissä toteutuvan ohjauksen erityispiirteiden, ohjaajan osaamisen sekä valtakunnallisten aikuiskoulutuksen uudistusten ja niistä välittyvien ohjauksellisten haasteiden näkökulmista. Aikuisohjauksen saama painoarvo ja kehittämistarpeet vaihtelevat eri ammattikorkeakouluissa.

Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa -hankkeen kanssa on samanaikaisesti ollut meneillään myös useita muita ammattikorkeakoulujen yhteisiä verkostohankkeita, joiden tavoitteet ovat olleet samansuuntaisia ja omalta osaltaan aikuisopiskelijan ohjauksen kehittämistä tukevia. Verkostohankkeita, joilla on pyritty vastaamaan ammattikorkeakoulujen opetuksen ja ohjauksen kehittämiseen, on laajemmin esitelty toisaalla (esim. Virolainen 2008). Kehittämistyötä tehdään ammattikorkeakouluissa monella rintamalla ja lukuisissa erilaisissa hankkeissa niin paikallisesti, alueellisesti kuin valtakunnallisestikin.

Voidaan hyvällä syyllä todeta, että tässä teoksessa aikuisopiskelijan ohjaus tulee esiin moniäänisesti. Kirjan kirjoittajat työskentelevät eri ammattikorkeakouluissa erilaisissa tehtävissä ja ovat myös koulutus- ja työkokemustalstaan erilaisia. Kirjoittajien moninaiset taustat ja kokemuspohja välittyvät kirjoituksissa ja näin ollen jäsentävät aikuisohjausta monesta eri näkökulmasta ja monella eri äänellä. Kirjan kirjoittajat ovat hankkeen teemaryhmien ohjaajia sekä teemaryhmiin ja seminaareihin osallistuneita henkilöitä.

Tuloksena on siis moniääninen teos, jossa eri kirjoittajat jakavat omia kokemuksiaan ja näkemyksiään. Kirjoitusten aihepiirit ja

kirjoittamisen tapa vaihtelevat. Kirjassa esitetään kokemuksellisia ja kanta-aottavia puheenvuoroja, lähestytään kirjan keskeisiä aiheita yleisluontoisimmilla ja ilmiöitä jäsentävillä artikkeleilla ja lisäksi tuodaan näkyviin käytännönläheisiä kuvauksia ammattikorkeakouluissa tehdystä aikuisohjauksen kehittämistyöstä runsailla case-kuvauksilla. Opiskelijoiden ääni välittyy erityisesti kirjan kuvituksena käytetyissä sitaateissa, jotka saatiin keräämällä eräältä aikuisopiskelijaryhmältä kokemuksia opiskelusta ja ohjauksesta.

Kirja jakaantuu teemallisesti kolmeen pääosaan: Aikuisopiskelija ja ohjaaja, Ohjaus ja osaamisen kehittyminen aikuisopiskelussa sekä Ohjauksen kehittäminen. Kokonaisuuksien sisälle sijoittuu aikuisopiskelijan ohjaukseen liittyvien kysymysten tarkastelua eri näkökulmista. Seuraavaksi kuvaan kirjan temaattisia kokonaisuuksia ja luonnehdin lyhyesti kokonaisuuksien sisältöjä.

AIKUISOPISKELIJA JA OHJAAJA

Tässä osassa tarkastellaan aikuisopiskelijan ohjausta sekä aikuisopiskelijan että aikuisopiskelijan ohjaajan näkökulmasta. Aikuisopiskelijan elämäkokonaisuuden moninaisuus ja tuen tarpeiden erilaisuus välittyvät kirjoituksissa. Aikuisten erityisen tuen tarpeet nostetaan esille samoin kuin kerrotaan käytännön esimerkin avulla, kuinka aikuisopiskelijan jaksamista voidaan tukea. Näkökulman siirtymässä ohjaajaan, tulee tarkastelun kohteeksi ohjaajan oma jaksaminen, ajankäyttö ja työn resursointi ammattikorkeakoulutodellisuuden pyörteissä. Samoin pohditaan erilaisia ristiriitoja ja jännitteitä herättäviä tilanteita, joihin ohjaaja joutuu ottamaan eettisesti kantaa.

OHJAUS JA OSAAMISEN KEHITTÄMINEN AIKUISOPISKELUSSA

Opetussuunnitelmat ja pedagogiset ratkaisut ovat ajankohtaisia kysymyksiä aikuis-

koulutuksen toteuttamisen kannalta. Opetussuunnitelmat ja toteutussuunnitelmat ovat keskeisiä asiakirjoja, jotka ilmentävät käsitystä aikuisista oppijoina ja opiskelijoina. Pedagogisten lähtökohtien vieminen ammattikorkeakoulussa käytäntöön edellyttää yhteistä arvojen ja tavoitteiden määrittelyä. Niissä määritellään myös ohjausta ja ohjauksen paikkoja ottamalla kantaa esimerkiksi ammatilliseen kasvuun nostamalla se opetussuunnitelmassa näkyviin omana opintojaksonaan. Merkityksellistä on myös se, miten opetussuunnitelmassa ja yhteisössä annetaan tilaa, aikaa ja paikka HOPS-prosessille kokonaisuudessaan. HOPS muodostaa ohjauksellisen rungon aikuisopiskelijan kokonaisvaltaisen oppimisprosessin ja ammatillisen kehittymisen tukemiseksi. Tässä osassa kuvataan konkreettisten esimerkkien avulla sitä, kuinka ammatillinen kasvu ja sen ohjaus erilaisilla menetelmillä voidaan sisällyttää koulutuksen toteuttamiseen. Korkeakoulujen haasteena on aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä sen liittyvän ohjaamisen järjestäminen. AHOT-prosessin kokonaisuutta ja käytänteitä kuvataan useissa esimerkeissä.

OHJAUKSEN KEHITTÄMINEN

Tässä osassa tarkastellaan ohjausjärjestelmän ja ohjaussuunnitelman laatimiseen liittyviä kysymyksiä ja kuvataan eri aikuiskoulutusmuodoissa tehtyä ohjauksen kehittämistyötä. Tarkastelun kohteeksi nostetaan aikuisopiskelijoiden laadukas ohjausjärjestelmä kokonaisuutena, kiinnitetään huomiota avoimen ammattikorkeakouluopiskelijoiden ohjaus- ja neuvontapalveluiden kehittämiseen sekä ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa tehtyyn verkko-oppimisympäristössä tapahtuvaan ohjaus- ja opetuskäytänteiden kehittämiseen. Lisäksi kuvataan opinto-ohjauksen kehittämistä alueellisenä yhteistyönä. Huomiota kiinnitetään monimuotoistetun opetuksen järjestämiseen ja erilaisten oppimisten

ympäristöjen sulautumiseen sekä niiden vaikutukseen osaamisen tunnistamisessa. Lopuksi pohditaan, millaisia haasteita erilaiset hallinnolliset linjaukset tuovat aikuisten ohjaukseen.

Yhteenvetona voidaan todeta, että ohjaus on ajankohtaistunut ja aikuisopiskelijoiden ohjauksen kehittäminen on ammattikorkeakoulujen kaikkien toimijoiden yhteinen tehtävä. Käsillä oleva kirja linkittyy aikuis-

koulutuksen järjestämisestä ja elinikäisestä oppimisesta käytävään keskusteluun, mutta erityisesti se sijoittuu korkea-asteen ohjauksen ja laajempaan aikuisohjauksen kehittämiseen liittyviin pohdintoihin. Kirjan artikkelit, puheenvuorot ja kokemukset tuovat moninaisesti ja moniäänisesti esille aikuisohjauksen kokonaisuuteen liittyviä kysymyksiä sekä vievät meitä eteenpäin aikuisopiskelijoiden kanssa työskennellessämme. ■

LÄHTEET

Herranen, J. & Penttinen, L. 2008. Aikuisopiskelijälähtöistä ohjausta etsimässä. Teoksessa Lätti, M. & Putkuri, P. (toim.) Ohjaus on kuin tekisi palapeliä. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Julkaisusarja C: 32, 9–24.

Lairio, M. & Penttilä, M. 2007. Korkea-asteen ohjauksen kehittäminen. Teoksessa Lairio, M. & Penttilä, M. (toim.) Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 7–13.

Lätti, M. & Putkuri, P. (toim.) 2008. Ohjaus on kuin tekisi palapeliä. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Julkaisusarja C: 32.

Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opin- to-ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 13. Helsinki: Edita.

Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 91.

Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.

Pajarinen, M., Puhakka, H. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Aikuisopiskelijan ohjaus opintopolun tukena sekä oppi- laitoksen toimintakulttuurin osana. Arviointi 3. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Pasanen, H. 2000. Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 104–130.

Peavy, V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Työministeriö.

Virolainen, M. 2008. Tutkimus opetuksen kuperana ja koverana peilinä – yhtenä pelikaverina. Teoksessa Kotila, H., Mutanen, A. & Kakkonen, M-L. (toim.) Opetuksen ja tutkimuksen kiasma. Helsinki: Edita, 112–127.

Vuorinen, R., Karjalainen, M., Mylly, H., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Holm, K. 2005. Opintojen ohjaus korkeakou- luissa -seuranta 2005. Korkeakoulujen arviointineuvoston verkkojulkaisu 5: 2005.

http://www.kka.fi/files/197/KKA_0505V.pdf. 15.6.2009.

OSA I

AIKUISOPISKELIJA JA OHJAAJA



Päivi Putkuri

AIKUISENA OPISKELEMAAN

Opintoja ja erityisesti pitkäkestoista tutkintoon johtavaa koulutusta harkitseva aikuinen joutuu puntaroimaan monenlaisia kysymyksiä ennen kuin päätös opintojen aloittamisesta on mahdollista tehdä. Aikaisemmat kokemukset oppimisesta ja opiskelusta tulevat uudelleen tarkasteltaviksi opintojen alkuvaiheessa. Opiskelijaksi asettuminen voi olla vapauttava heittäytyminen uuden oppimisen äärelle ja toisaalta aiemmin opittujen tietojen ja taitojen syventämistä ja laajentamista. Yksi opiskelijoista kuvasi olevansa ”uudesti syntynyt”, toinen taas ”sieni, joka haluaa lisää tietoa”.

Aiemmin hankittua osaamista on lupa ja parhaimmillaan sitä voi hyödyntää merkittävästi uusissa opinnoissa jo opintojen alkuvaiheesta lähtien ja opiskelun aikana. Aikuinen oppija rakentaa osaamistaan entisen lomaan ja rinnalle syventäen ja laajentaen sitä. Hän luo uutta jo olemassa olevaa osaamistaan hyödyntäen. Mielestäni tätä kuvasi hyvin, kun opiskelija koki rakentavansa uutta vahvan kivijalan päälle, joskin epävarmuutta kuvasi se, että rakennuksen tornin huippua ei ollut näkyvässä.

Koulutuksen aloittaminen on muutosvaihe aikuisena opiskelunsa aloittavalle tai opintoja jatkavalle. Mielessä liikkuu monenlaisia kysymyksiä: Miten selviydyn korkeakouluopintojen vaatimuksista? Miten voin hyödyntää nykyistä osaamistani? Miten saan sovitettua yhteen opiskelijan velvollisuudet muihin tehtäviini? Erilaiset aikuiskoulutusmuodot tarjoavat aikuisopiskelijoille mahdollisuuden pohtia omaa ajattelu- ja toimintatapaansa, tietojaan ja taitojaan sekä opiskeltaviin asioihin liittyviä tunteitaan ja asenteitaan. Opintojen alkuvaihe herättää opiskelijassa myös epävarmuutta ja ihmetystä. Eräs aikuisopiskelija ku-

vasi, että hänestä tuntui kuin ”putoaisi aluksi vieraaseen maahan”. Toinen koki, että ”tulkkia ja opasta tarvitsisi jo alkuvaiheessa usein”.

Aikuisopiskelijoiden ohjausta suunniteltaessa on mielestäni tärkeää lähteä liikkeelle sellaisten toimintatapojen rakentamisesta, jotka edistävät mahdollisimman monipuolisesti vuorovaikutusta opiskelijan, opiskelijaryhmän ja kouluttajien ja/tai ohjaajien kesken. Ohjauksen kannalta oleellista on, että keskeinen tieto on opiskelijoiden käytössä muun muassa opiskelun suunnittelua helpottamaan. Aikuisopiskelijoiden mielestä on tarpeen tavata matkanjohtajaa säännöllisesti sekä ohjeistuksen ja neuvojen saamiseksi että kysymysten esittämiseksi.

Aikuisen on sovitettava opiskelu muiden tärkeiden tehtävien rinnalle. Vaikka aikuisopiskelija on yleensä motivoitunut ja innostunut oppija, opiskelun arki voi tuoda mukanaan esimerkiksi ajankäytön ja opiskelutaitojen kehittämiseen liittyviä haasteita. Aikuisopiskelijoiden ohjauksen tehtävänä on auttaa opiskelijaa löytämään oma oppimistyylinsä ja kehittämään sitä entistä paremmaksi.

Aikuisilla on mahdollisuus tehdä valintoja, jotka perinteisesti olisivat kuuluneet aiempaan elämänvaiheeseen. Koulutus on aikuiselle yksi mahdollisuus päästä tavoitteisiin, jotka eivät aiemmin ole olleet mahdollisia. Kaikilla nuorilla ja nuorilla aikuisilla ei ole kirkkaana mielessä se, miten kouluttautuisi tai mitä haluaisi työksensä tehdä. Aikuiselle koulutus on mahdollisuus täydentää, syventää ja laajentaa aiemmin hankittua osaamista ja se on myös mahdollisuus lähteä aivan uuteen suuntaan. Muistan erään opiskelijani vastannen kysymykseeni: ”Mikä sai sinut aloittamaan opis-

kelun?” seuraavasti ”Minut ajoi opiskelemaan tarve itseni kehittämiseksi ja halu irtiottoon”. Samainen opiskelija kertoi, että opiskelun kokee aikuisena eri tavoin kuin nuorena. Hän ajatteli, että elämäkokemus ohjaa keskittymään olennaiseen ja mahdolltomilta tuntuvat asiat ottaa vastaan haasteina. Aikuisena opiskeleminen voi olla vapaaehtoista itsensä kehittämistä, vaikka nykyisin opiskelu on yhä useammin myös olosuhteiden esimerkiksi työttömyyden tai sairauden kohdatessa välttämätön ratkaisu.

Aikuisopiskelijaryhmien ensitapaamisissa on läsnä innostusta uuden aloittamisesta ja uusista, joskin vielä kovin epäselvistä oman tulevaisuuden odotuksista. Opiskelijat kuvaavat itseään alkuvaiheessa vertauskuvilla: aikuisopiskelija on kuin ”kasvua haluava, tietoa janoava, eteenpäin pyrkivä” tai esimerkiksi ”puu, joka kasvattaa uusia juuria ja versoja”. Ajatukset ovat siis toiveikkaita, eteenpäin katsovia ja itseensä luottavia. Opiskelun aloittaminen kuvaa uutta mahdollisuutta aikuisen elämässä, joskin siihen liittyy myös monenlaisia ristikkäisiä paineita. Eräs opiskelija kuvasi olevansa kuin kuminauha: ”Täytyy yrittää jak-saa opiskella hyvin, tehdä työt hyvin ja vielä hoitaa perhettä ja omaa hyvinvointia. Huh, huh. Siinä urakka.”

Opettajat kokevat aikuisopiskelijaryhmät haasteellisina, koska läsnä on paljon tietotaitoa myös sellaisilta alueilta, joita ei itse hallitse. Aikuisopiskelijoiden kanssa työskentely on palkitsevaa juuri siitä syystä, että heillä on paljon tietämystä, kokemusta ja näkemyksiä. Ajattelun opettajan tehtävän oppimisprosessin ohjaajana olevan yhdessä tutkimisen matka, johon toivottavasti mah-

dollisimman moni voi tuoda mukaan oman osaamisensa. Opiskelijat kaipaavat alkuvaiheessa tiedon välittämisen lisäksi keskustelujia, joissa he voivat esittää itselleen merkityksellisiä kysymyksiä. Kysymykset liittyvät keskeisesti siihen, millä tavoin opiskelu ja aikuisopiskelijan muut velvollisuudet ja tehtävät ovat yhdistettävissä toisiinsa ja millaiset ovat korkeakouluopiskelun vaatimukset.

Tein taannoin omille aikuisopiskelijoilleni kyselyn, jossa kartoitin opiskelijoiden ohjaustarpeita ja heidän kokemuksiaan saamastaan ohjauksesta. Haluan korostaa ohjauksen kohdentamisessa erityisesti sitä, että ohjausta pitäisi olla tarjolla koulutuksen aikana erilaisissa siirtymä- ja muutosvaiheissa. Tarkoitan sitä, että ohjausta tulisi olla tarjolla opintopolun aikana erityisen runsaasti opintojen alkuvaiheessa, harjoitteluun lähdeettä, lähijaksolle tullessa, etäajaksolta palattaessa. Tämän olen oppinut niin sanotusti kantapään kautta aikuisopiskelijoiden kanssa töitä tehdessäni ja sain ajatukselleni vahvistusta opiskelijoilta keräämästäni palautteesta. Alkuvaiheen ohjaus on merkittävä sen kannalta, kuinka opinnot lähtevät liikkeelle ja kuinka opiskelijat sitoutuvat opintoihin ja opiskelijoiksi. Tuossa vaiheessa opiskelijat tarvitsevat apua opintojen suunnitteluun ja opiskeluvalmiuksien herättelyyn ja kehittämiseen. Opiskelun aikana on useita luontevia paikkoja, joissa on tarpeen tämentää opintojen ja opiskelijoiden tavoitteita ja suuntaa opinnoille.

Aikuisopiskelijoiden kesken muodostuu vertaistuen muotoja, joita olisi hyvä tukea muun ohjauksen rinnalla. Parhaimmillaan opiskeluryhmästä löytyy henkilöitä, joiden kanssa voi tehdä yhdessä opiskeluun liittyviä asioita ja joiden kanssa voi jakaa sekä opiskeluun että muuhun elämään liittyviä ilonaiheita ja harmituksia. ■

Veli-Matti Taskila

AIKUISOPISKELIJANA AMMATTIKORKEAKOULUSSA – opiskelijajärjestön näkökulma

Tilastokeskuksen mukaan joka vuosi 10 % 25 - 64-vuotiaista suomalaisista osallistuu tutkintoon johtavaan aikuiskoulutukseen. Osuus on varsin korkea kansainvälisestäkin ja se on jälleen yksi osoitus siitä, että koulutusta arvostetaan yhteiskunnassamme. Ohjausta ei voi erottaa ammattikorkeakoulun muista toimintoista, sillä käytänteet ja ympäröivät olosuhteet antavat puitteet ohjauksen onnistumiselle tai epäonnistumiselle. Käsittelenkin aihetta hieman laajemmasta näkökulmasta.

MITEN AIKUISOPISKELIJA EROAA NUORISO-OPISKELIJASTA?

Itsestään selvää lienee se, että aikuisopiskelijat ovat vanhempia kuin nuoriso-opiskelijat. Tutkinnon suorittaneiden aikuisopiskelijoiden keski-ikä on 39,8 vuotta, nuoriso-opiskelijoiden 25,1 vuotta.

Todennäköisesti suurin osa oli aikuisopiskelijoita. Aikuisopiskelijoilla on myös nuoriso-opiskelijoita todennäköisemmin alaikäisiä lapsia huollettavanaan.

Alla on taulukko, jossa ovat esitettyinä aikuis- ja nuoriso-opiskelijoiden pohjakoulutuksien prosentuaaliset osuudet. Kuten taulukosta käy ilmi, erot ovat merkittäviä. Eri-tyistä huomiota kannattaa kiinnittää siihen, että opistoastetaustaisien aikuisopiskelijoiden osuus on edelleen yli neljänneksen.

Erot iässä ja pohjakoulutuksessa osoittavat, että suurimmalla osalla aikuisopiskelijoista aikaisemmista opinnoista on kulunut jo jonkin verran aikaa. Onkin tärkeää, että opintojen alussa aikuisopiskelijat perehdytetään opiskeluun ja ammattikorkeakoulun opintohallinnon ja muiden järjestelmien käyttöön, jotta he voivat opiskella täysipainoisesti alusta saakka. Joidenkin opiskelijoiden kohdalla voi olla tarpeen järjestää erillinen tietotekniikan käyttö-

POHJAKOULUTUS	AIKUISOPISKELIJAT	NUORISO-OPISKELIJAT
ylioppilas	22,7 %	69,1 %
opistoaste, ylempi opistoaste	26,2 %	0,0 %
ammattillinen tutkinto	38,6 %	23,3 %
muu tutkinto	12,5 %	7,6 %

Ikä on keskeinen tekijä myös aikuiskoulutuksen erityispiirteiden kannalta. Aikuiskoulutuksessa olevat ovat tai ovat olleet työelämässä ennen koulutusta ja sen aikana. Noin 36 200 yli 25-vuotiasta ammattikorkeakouluopiskelijaa kävi töissä vuonna 2007. Heistä

kurssi, jotta tarvittava osaaminen on varmasti kaikilla hallussa.

Aikuisopiskelijoiden opintojen keskeyttämisaste on merkittävästi nuoriso-opiskelijoiden keskeyttämisastetta suurempi. Vuonna 2008 aikuisopiskelijoista 14,2 % keskeytti opinton-

Taulukko 1.

Opiskelupaikan vastaanottaneiden pohjakoulutus 2008 (AMKOTA).



sa. Tämä osoittaa, että opiskelun yhdistäminen työssäkäyntiin, perheeseen ja ruosteessa oleviin opiskelutaitoihin vaatii motivaatiota, uhrauksia ja vähäunisia öitä. Kaikille nämäkään eivät riitä, vaan he keskeyttävät. Avainasemassa on se, miten ammattikorkeakoulu pystyy tukemaan opiskelumotivaatiota ja joustamaan opiskelijan elämäntilanteen mukaan. Ohjaus- ja tukipalvelut erillisinä toimintoina ovat tärkeitä, mutta opintojen tukeminen koskee yhtä lailla kaikkia henkilökunnan jäseniä.

AIEMMIIN HANKITTU OSAAMINEN JA HENKILÖKOHTAINEN OPINTOSUUNNITELMA

Koska aikuisopiskelijat ovat tavallisesti vanhempia kuin nuoriso-opiskelijat, heillä on todennäköisesti myös aiemmin hankittua osaamista. Aikuisopiskelijalle on siis tärkeää, että aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen (AHOT) järjestelmät toimivat ammattikorkeakoulussa.

Korkeakoulut ovat lähteneet siitä, että tunnistaminen ja tunnustaminen on opiskelijan aloitteesta tehtävää toimintaa. Tämän takia on tärkeää, että AHOTista viestitään hyvin, että käytänteet toimivat ja että päätökset eivät viivy kovin pitkään.

Viestinnässä keskeistä on se, että opiskelija tietää tunnistamisen ja tunnustamisen käytänteet, toimintaperiaatteet ja sen, mitä odottaa AHOTilta. Opiskelijoiden yhdenvertaisuuden kannalta olisi tärkeää, että käytänteet olisivat yhteneväiset koko ammattikorkeakoulussa.

AHOT kannattaa tuoda esiin jo heti opintojen alussa. Tällöin olisi myös tärkeää, että prosessi toimisi nopeasti. Näin opiskelija voisi suunnitella opintonsa alusta pitäen niin, että kokonaan tai osittain hyväksiluettavat opinnot eivät sekoita suunnitelmia. Henkilökohtaisen opintosuunnitelman tekeminen opintojen alussa on todella tärkeää aikuisopiskelijalle.

Henkilökohtaisessa opintosuunnitelmassa on tärkeää nimenomaan henkilökohtaisuus.

Alkuperäisenä ideana lienee ollut siirtää vastuuta opinnoista opiskelijalle ja antaa hänelle työkalu opintojensa suunnittelua varten. Kuten todettua, aikuisopiskelijan opintojen tulisi joustaa elämäntilanteen mukaan. On siis tärkeää, että HOPS tehdään mahdollisimman henkilökohtaiseksi ja ammattikorkeakoulu mahdollistaa joustavan opiskelun.

Aikuisopiskelijan tulisi pystyä halutesaan opiskelemaan päiväopintoja, iltaopintoja, viikonloppuopintoja tai intensiiviopintoja oman suunnitelmansa mukaan. Tämä asettaa tiettyjä vaatimuksia myös ammattikorkeakouluyksikön ja koulutusohjelman koolle ja sille, miten koulutusohjelma on suunniteltu. Jotta opiskelija voi valita useasta opintojakson toteutuksesta itselleen mieluisimman, tulee yksikön ja koulutusohjelman olla tarpeeksi suuria. Samalla koulutusohjelman tulisi olla suunniteltu niin, että opiskelijalla on mahdollisuuksia valita omaan urasuunnitelmaansa sopivat opinnot sen sijaan, että kaikki koulutusohjelman opiskelijat käyvät käytännössä samat opinnot esimerkiksi välimatkojen tai muiden esteiden vuoksi ”pakollisina”.

OHJAUS- JA TUKIPALVELUIDEN SAATAVUUS

Aikuisopiskelijat ovat ammattikorkeakoululla yleensä silloin, kun nuoriso-opiskelijat eivät ole, eli iltaisin ja viikonloppuisin. Tämän lisäksi aikuiskoulutus sisältää enemmän etäopiskelua kuin nuorisokoulutus. Näistä aikuiskoulutuksen piirteistä seuraa haasteita ohjaus- ja tukipalveluille, sillä aikuisopiskelijat tarvitsevat saman verran palveluita kuin nuoriso-opiskelijatkin.

Suuri osa ohjaus- ja tukipalveluihin liittyvistä ongelmista olisi vältettävissä kolmella hyvin yksinkertaisella tavalla:

- henkilökunnan kouluttamisella tehtäviinsä (esim. tuutoriohjaajaksi tai ”tavallisen” opettajan täydennyskouluttaminen ohjaamaan ja tukemaan opiskelijoiden opintoja)

- yhdessä sovitulla opiskelijakeskeisillä käytänteillä
- viestinnän riittävytydellä.

Henkilökunnan kouluttamisella varmistetaan, että kaikki henkilökunnan jäsenet ovat valmiita antamaan neuvoja opinnoista. Yhtenäisten käytänteiden sopiminen taas helpottaa opiskelijan elämää, sillä silloin ei tarvitse jatkuvasti miettiä, mitä periaatteita kukakin henkilökunnasta noudattaa. Tämä vähentää myös viestinnän tarvetta.

Viestinnän riittävytydellä en tarkoita sitä, että sähköpostiin on vastattava aamuyöstä. Se tarkoittaa sitä, että opiskelijat tietävät, miten opiskeluyhteisössä toimitaan ja mistä löytää itsenäisesti tietoa tarvittaessa. Opiskelua leimaa yhä enemmän se, että lähiopetustunnit vähenevät. Ei voi siis enää olettaa, että esimerkiksi opintojaksototeutuksen ensimmäisellä lähitunnilla suullisesti annettu tieto saavuttaisi kaikki toteutukseen osallistuvat opiskelijat.

AIKUISOPISKELIJAN ÄÄNI KUULUVIIN AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Opiskelijakunnat eivät ole onnistuneet vielä saavuttamaan aikuisopiskelijoita niin hyvin kuin niiden lakisäätien asema edellyttäisi. Opiskelijakunnat ovat koko olemassaolonsa ajan pyrkineet palvelemaan pääasiassa nuoriso-opiskelijoita. Syitä tähän voivat olla muun muassa se, että enemmistö opiskelijoista on nuoria, nuoret ovat valmiimpia sitoutumaan opiskeluyhteisöön ja se, että aikuisopiskelijoilla on vähemmän aikaa opiskeluun liittyvälle vapaa-ajan toiminnalle.

Opiskelijakuntien saatua lakisäätien asemansa vuonna 2005 ja aikuisopiskelijoiden määrän lisääntyessä on paikallaan pyrkiä siihen, että opiskelijakunnat edustaisivat myös aikuisopiskelijoita. Opiskelijakunta nimeää opiskelijoiden edustajat ammattikorkeakoulun hallintoon ja tuo esiin opiskelijoiden mielipiteen ammattikorkeakoulua kehitettäessä. On

suuri sääli, että aikuisopiskelijoiden näkökulmaa lähes täysin puuttumaan esimerkiksi opetussuunnitelmien uudistamisen yhteydessä.

En väheksy yhtään ammattikorkeakoulujen henkilökunnan ammattitaitoa esimerkiksi opiskelijapalautteen keräämisessä ja sen käytänteiden kehittämisessä. Tosiasia kuitenkin on, että opiskelija itse on paras henkilö tuomaan oman näkökulmansa esiin. Opiskelijalle tulee vain antaa mahdollisuus siihen.

Opiskelijakuntien ja ammattikorkeakoulujen haasteet aikuisopiskelijoiden suhteen ovat hyvin samankaltaisia: miten ja minkälaisia palveluita tarjotaan niin, että niistä on hyötyä aikuisopiskelijoille, ja miten viestitään niin, että se tavoittaa heidät. Jos opiskelijakunta onnistuu viestinnässä ja palvelujen tarjoamisessa, se voi tukea ammattikorkeakoulua yhteisöllisyyden ja opiskelumotivaatiota tukevien palveluiden tuottajana.

LOPUKSI

Koska aikuisopiskelijoilla ei vielä ole välttämättä edustajia opiskelijakunnassa, on tärkeää, että ammattikorkeakoulu itse pyrkii ottamaan opiskelijat mukaan kehittämään toimintaansa. Aika paljon olisi saavutettavissa hyvin pienillä asioilla. Käytänteitä tulisi katsoa tarkalla silmällä, sillä ne nousevat helposti esteeksi opintojen etenemiselle. Opetushenkilöstö ei välttämättä viesti kovinkaan paljon keskenään ja tästä seuraa esimerkiksi sitä, että kahdella opintojaksolla käydään läpi samoja asioita.

Opiskelijaan on pystyttävä luottamaan sen verran, että läsnäolopakon kaltaisiin toimenpiteisiin ei tarvitse ryhtyä. Opetushenkilökunnan tulisi keskittyä oppimistuloksiin, ei siihen, miten ne on saavutettu. Läsnäolopakon käyttäminen esimerkiksi kielen tunneilla tai harjoituksissa on varmasti perusteltua. Luento-opetuksessa käytettävällä läsnäolopakolla kuitenkin pahimmassa tapauksessa karkotetaan lopullisesti ne opiskelijat, jotka eivät pysty työnsä tai elämäntilanteensa takia osallistumaan lähiopetukseen. ■

“ Oman

onnensa seppä – todella! Se mitä ja miten tekee on kaikki. Ymmärrys siitä, että itse rakennamme omaa ammattitaitoamme, ei koulu sitä tee.



Hanna Ilola

ERITYISOHJAUS AMMATTIKORKEAKOULUJEN AIKUISKOULUTUKSESSA

TARVITAANKO AIKUISKOULUTUKSESSA ERITYISOHJAUSTA?

Aikuiskoulutuksen määrä ammattikorkeakouluissa tulee lisääntymään entisestään, sillä nuorten ikäluokat pienenevät ja tarve lisätä jo aiemmin tutkinnon suorittaneiden aikuisten ammatillista osaamista kasvaa. Lisäksi veloitte kehittää työelämän käytänteitä ja yritysten toimintaa alueellisesti tuo ammatillisen korkeakoulutuksen piiriin uusia aikuisia. Myös tavat järjestää koulutusta lisääntyvät – oppisopimustyyppistä koulutusta ja työvoimakoulutusta tullaan lähitulevaisuudessa järjestämään monissa ammattikorkeakouluissa. Maahanmuuttajat on nimetty omaksi koulutuksen kohderyhmäkseen uusimmissa ammattikorkeakoulujen ja opetusministeriön välisissä tavoitesopimuksissa. Yhteiskunnallisessa keskustelussa korostetaan yleensäkin elinaikaisen oppimisen ideaalia, joten ammatillisen korkeakoulutuksen järjestelmälle tämä tarkoittaa moninaisiin opiskelijoiden erilaisiin ja erityisiin tarpeisiin vastaamista. Tämä teema ei tähän asti ole ollut aikuiskoulutuksen kehittämisen prioriteeteissa kovinkaan vahvasti esillä.

Elinaikaisen oppimisen ideaali on erityisesti haaste niille aikuisopiskelijoille, joilla on erilaisia oppimiseen liittyviä vaikeuksia. On kuitenkin syytä erottaa käsitteellisesti toisistaan oppimisvaikeudet ja opiskeluun liittyvät vaikeudet, joita molempia aikuisopiskelijoilla esiintyy ja jotka molemmat tuottavat oppimisen esteitä. Oppimisvaikeus liittyy useimmiten kognitiivisiin oppimisprosessin pulmiin, kun taas opiskelun vaikeus liittyy aikuisen

elämäntilanteesta johtuviin haasteisiin, opiskelemisen problematiikkaan ja aikuisen elämässä tärkeiden roolien yhteensovittamiseen. Molemmissa tilanteissa aikuisopiskelija tarvitsee tukea, jonka prosesseja ja malleja myös ammattikorkeakoulussa täytyy kehittää. Oppimisvaikeuksisten opiskelijoiden määrää ammatillisessa korkeakoulutuksessa ei ole luotettavasti selvitetty. On kuitenkin esitetty arvioita, joiden mukaan erilaisia oppimisvaikeuksia olisi alle kymmenellä prosentilla korkeakouluopiskelijoista ja näistä vaikeuksista noin puolet liittyyisi lukemisen ja/tai kirjoittamisen vaikeuksiin. Siksi tässäkin artikkelissa otetaan lukivaikeudet tarkempaan käsittelyyn. Muut tyyppilliset oppimisen ja opiskelun esteitä tuottavat tekijät liittyvät mielen terveyden ongelmiin, sosiaalisiin tekijöihin, päihteiden käyttöön sekä pitkäaikaissairauksiin. Tavalista on myös, että erityisen tuen ja ohjauksen tarve on olemassa, mutta varsinaista syytä tarpeelle ei ole yksilöity.

Aikuiskoulutukseen osallistumista voidaan lähestyä siirtymävaihe-käsitteen avulla (esim. Levinson 1987). Tällöin ajatellaan, että aikuisen elämä on vakaiden vaiheiden ja siirtymien vuorottelua ja siirtymävaiheeseen liittyy muutoksia elämänrakenteen osatekijöissä. Tällaisia elämänrakenteiden osatekijöitä ovat esimerkiksi roolit, tehtävät ja vuorovaikutussuhteet. Aikuisopiskelijan täytyy luoda jatkuvasti toimivia selviytymisstrategioita uusiin ja erilaisiin oppimis- ja opiskelutilanteisiin sekä työn ja koulutuksen toistuviin siirtymävaiheisiin. Monissa tutkimuksissa on todettu, että siirtymävaiheet sisältävät oppimisvaikeuksien henkilön kannalta riskejä, jotka liittyvät sekä opiskelussa että yleisemmin elämässä selviyty-

miseen. Oppimisvaikeuksinen henkilö osallistuu usein aikuiskoulutukseen tilanteessa, johon on liittynyt selviytymisen kokemuksen menetys tai menetyksen mahdollisuus. Myös tämä on otettava huomioon ohjausprosessien mallintamisessa ja toteutuksessa ja luotava opiskelijalle mahdollisuus selviytymisstrategioiden kehittämiseen ja uudistamiseen, vaikka se vaatisikin aikaa ja erityistä ohjausta. (Ilola 2008a, 104.)

Toinen aikuiskoulutukselle tuleva ohjauksellinen tavoite liittyy siihen, miten oppimisvaikeuksista aikuista voidaan tukea selviytymään työelämän haasteista koulutuksen jälkeen. Oppilaitosympäristöissä kehitetään erilaisia tuen muotoja ja malleja, mutta työpaikoilla oppimisvaikeuksiset joutuvat selviytymään usein ilman erityistä tukea ja silloin korostuvat henkilön omat selviytymisstrategiat. Esimerkiksi

lukivaikeuksinen aikuinen saattaa vaikeutensa vuoksi joutua ponnistelemaan työssään keskimääräistä enemmän, jotta hän pystyisi vastaamaan nykyisen työelämän nopeasti muuttuviin haasteisiin. Työpaikan menettäminen voi lukivaikeuksiselle merkitä yhden selviytymisen areenan menetystä, jolloin työllistyminen ja uudelleen kouluttautuminen ei tarkoitakaan ainoastaan uuden työpaikan löytymistä ja siihen liittyvää ammatillisen pätevyyden lisäämistä vaan samalla selviytymisen prosessin uudelleensuuntautumista. (Ilola 2008b, 122.)



LUKIVAIKEUS AIKUISUUDESSA

Lukivaikeudella tarkoitetaan henkilön pysyvää ominaisuutta, jolle ovat tyypillisiä hankaluudet selviytyä arki- ja työelämän kirjoitettuun kieleen liittyvistä tehtävistä. Aikuisuudessa lukivaikeus ilmenee usein hitaana lukemisen ja kirjoittamisen prosessina ja joskus myös luetun ymmärtämisen hankaluuksina. Lukivaikeus ilmenee eri tavoin yksilön elämänkaaren eri vaiheissa. Yhteiskunnassa, joka korostaa kirjoitetun kielen taitoja, on vaikea välttää lukemista ja kirjoittamista. Niinpä monen aikuisen lukivaikeuksien taidot harjaantuvat riittäväälle ja jopa hyvälle toiminnalliselle tasolle, mutta vaikeudet tulevat esille tilanteissa, joihin liittyy muutoksia ja uusien asioiden kohtaamista. Aikuisopiskelun aloittaminen on tyypillisesti tällainen tilanne. Wolffin (2005, 75–76) mukaan lukemisen ja kirjoittamisen taitojen puutteellisuus korostuu erityisesti stressaavissa tilanteissa, jolloin taidot voivat regressoitua. Aikuisopiskeluun liittyy suuri määrä stressaavia tilanteita, joiden emotionaalista ja psyykkistä kuorimittavuutta tulisikin pedagogisin ja ohjauksellisen keinoin vähentää.

Lukemisen ja kirjoittamisen taitojen yleinen osaamisen vaatimustaso on kasvanut ja monimuotoistunut jatkuvasti, ja siksi lukivaikeuden aikuisille aiheuttamat liitännäisongelmat ovatkin usein elämää hankaloittavia. Yleinen kokemus on, että lukivaikeuksinen aikuinen selviytyy kohtuullisesti normaaleissa työ-, opiskelu- ja muissa tilanteissa lukivaikeutensa kanssa mutta erilaiset psykososiaaliset tekijät tuovat elämään rajoituksia ja osallistumisen esteitä sekä kaventavat valintamahdollisuuksia (Haapasalo & Salomäki 2000). Tämä on hyvä muistaa, kun kehitetään aikuiskoulutukseen soveltuvia erityisohjauksen muotoja ja malleja. Tuen fokusointi siihen, minkä aikuisopiskelija kokee hankalaksi omassa opiskelussaan ja työn tekemisessä, voi tarkoittaa aivan muita kuin perinteisiä lukiopetuksen ja -kuntoutuksen käytäntöjä.

Lukivaikeuden ilmenemiseen aikuisuudessa liittyvät neurologisten muutosten lisäksi

nuoruuden ja aikuisuuden eri vaiheissa muotoutuneet selviytymisstrategiat, joita yksilö on oppinut käyttämään. Selviytymisstrategioita on monenlaisia ja ohjauksen keinoin niitä voidaan tavoitteellisesti joko vahvistaa tai rakentaa ja suunnata uudelleen. Selviytymisen näkökulmasta on lukivaikeutta tutkinut esimerkiksi Burden (2005, 79–81), jonka tutkimuksen tavoitteena oli yleisellä tasolla löytää yksilön kannalta oleellisia ympäristössä selviytymisen elementtejä. Tutkimuksen mukaan suurin osa lukivaikeuksista selviytyi koulusta kohtuullisesti, mutta he joutuivat jatkuvasti luomaan uusia strategioita erilaisten opettajien kanssa toimimiseen. Erityisen hyvin selviytyivät ne, jotka saivat opiskeluunsa tukea joko kotoa tai lukivaikeuteen perehtyneiltä opettajilta. Opettajien ja ohjaajien merkitys on muissakin tutkimuksissa todettu suureksi. Myös McNulty (2003, 363–365, 378–379) on tutkinut lukivaikeuksista aikuisia tavalla, joka antaa viitteitä ohjauksen kehittämiseen. McNaultyn mukaan lukivaikeuksisten tavallisin emotionaalinen kokemus oli kokemus siitä, että hänessä on jotakin vialla. Nuoruusiän tärkeäksi tehtäväksi muodostui oman paikan löytäminen yhteiskunnassa (ns. niche-finding). Mikäli ”paikkaa” ei löytynyt, jatkuivat samansuuntaiset kokemukset aikuisuudessa ja aikuisuutta leimasi jatkuva epävarmuuden tunne. Siksi jatkuva emotionaalinen kamppailu johtaa McNaultyn mukaan tuen tarpeeseen myös aikuisuudessa.

MITÄ ON ERITYISOHJAUS JA MITEN SITÄ TOTEUTETAAN?

Erityisohjauksen kehittäminen edellyttää, että ammattikorkeakoulussa on suunniteltu, toimiva ja jatkuvan arvioinnin kohteena oleva ohjausjärjestelmä. Toimivassa järjestelmässä ohjauksen tavoitteet, toimintamallit, vastuut, resurssit ja käytänteet on määritelty ja niillä on yhteys ammattikorkeakoulun ja aikuiskoulutuksen yleisiin linjauksiin, strategioihin ja laatutekijöihin. Kun tiedetään, minkä-

lainen on koulutukseen sisältyvä ohjauksen perusprosessi, voidaan myös löytää malli siihen, minkälaiset ohjaukselliset toimet ovat erityisiä eli vain joillekin opiskelijoille suunnattuja. Ohjauksen määritelmien mukaisesti erityisohjaus tähtää ohjaukseen osallistuvan yksilön kannalta olennaisiin ja tärkeisiin, yhdessä jaettuun tavoitteisiin, jotka ulottuvat opiskelussa selviytymisen lisäksi työelämän ja urapolun laajempiin kysymyksiin.

Erityisohjauksen käytänteitä kehitetään parhaillaan monessa eri ammattikorkeakoulussa. Malleja ja toimintatapoja on koottu kattavasti Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa –hankkeen www-sivuilla (esok.jyu.fi) ja samassa hankkeessa on julkaistu esimerkiksi esteettömään opiskelijavalintaan liittyvä opaskirjanen. Tampereen ja Pirkanmaan ammattikorkeakouluissa on yhteistyössä kehitetty ns. tukisetelimalli. Mallissa opiskelija, jolla on todettu erityisen tuen tarvetta opiskelussa aiheuttava tekijä, voi saada käyttöönsä 20 tunnin lisäresurssin tuki- tai muuta

lisäopetusta tai -ohjausta lukuvuodessa. Mallissa on mainittavaa se, että opiskelija on itse aloitteellinen tuen hakemissa ja hän voi itse päättää, missä vaiheessa opiskeluaan ja mihin tarkoitukseen hän tarvitsee tukea ja opiskelija voi myös valita, keneltä opettajalta hän tukea hakee. Mallissa opettajat saavat korvauksen antamastaan lisäohjauksesta. Tuen tarpeen osoittaminen tapahtuu esimerkiksi erilaisten diagnoosien ja lausuntojen avulla (tavallisin on lukilausunto) tai terveydenhoitajan kanssa käydyssä keskustelussa. Lausunnon saamisessa opiskelijaa myös opastetaan käyttämään opiskelijaterveydenhuollon palveluja tai muita alueen asiantuntijaverkostossa tuotettavia palveluja. Mallista tiedotetaan sekä opiskelijoille että ammattikorkeakoulun opettajille ja muulle ohjaushenkilöstölle erilaisissa vuosittaisissa tilaisuuksissa ja toimintaa koordinoidaan ns. tukiryhmässä, johon kuuluvat opiskelijaterveydenhuollon ja opiskelijakunnan edustajat, opetus- ja ohjaushenkilökuntaa sekä ohjauksen vastuuhenkilöitä. ■

LÄHTEET

- Burden, R. 2005. *Dyslexia and Self-concept. Seeking a dyslexic identity*. London and Philadelphia: Whurr Publishers.
- Haapasalo, S. & Salomäki, J. 2000. "On kuin kivi olisi vierähtänyt sydämeltä" – kokemuksia aikuisten erilaisten oppijoiden ryhmäkuntoutuksesta. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 64. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ilola, H. 2008a. Aikuisten lukivaikeudet. Teoksessa Honkanen, E., Kaikkonen, L. & Kotila, H. (toim.) *Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen*. Helsinki: WSOY, 98–107.
- Ilola, H. 2008b. Aikuisten lukivaikeudet tutkintotavoitteisessa työvoimakoulutuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto. Julkaisematon lisensiaattityö.
- Levinson, D. J. 1987. *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- McNulty, M. A. 2003. Dyslexia and the Life Course. *Journal of Learning Disabilities* 36 (4), 363–381.
- Wolff, U. 2005. Characteristics and varieties of poor readers. *Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences* 233.

Annette Suopajärvi

AIKUISOPISKELIJAN
JAKSAMISEN TUKEMINEN

– työkaluja stressin tunnistamiseen ja ehkäisyyn

Anatomian ja fysiologian lehtorina näkökulmani jaksamiseen on biologinen ja lähtee hermosolupohjalta. Lähes kaksikymmenvuotisen työurani aikana olen käynyt läpi hermosolujen ja aivojen toimintaa kymmeniä, jopa satoja kertoja. Samalla olen kehittänyt konkreettisia kaavioita ja malleja, joiden avulla olemme opiskelijoiden kanssa yhdessä tutustuneet asioihin. Näin anatomian ja fysiologian tunnista ei olekaan muodostunut tuhti tietopaketti kyseisestä aihepiiristä, vaan opiskelijat ovat voineet peilata faktatietoa omaan elämäntilanteeseensa. Erilaisten projektien yhteydessä minua on pyydetty kertomaan stressiasioista myös työpaikoilla ja päihdekuntoutujien parissa. Näin olen kehittänyt kokonaisuuksia, jotka ovat ymmärrettäviä henkilöiden koulutustaustoista riippumatta.

Artikkelissani käyn läpi ensin autonomisen hermoston ja stressihormonien toimintaa. Tämän jälkeen esittelen työ- ja lepokanava-kaavion, jossa on kuvattu lyhyesti ja kansanomaisesti nämä edellä mainitut asiat. Lopuksi esittelen hermosolupiirakan, jossa keskitytään aivojen toimintakykyyn, ja sitä kautta tarkastellaan kokonaisvaltaista hyvinvointia. Kehittelemieni työkalujen avulla aikuisohjaaja voi käydä yhdessä opiskelijoiden kanssa läpi stressin oireita ja pohtia jaksamista. Tämä on yksi työkalu stressin tunnistamiseen ja ehkäisyyn.

TYÖKANAVA JA LEPOKANAVA

Stressi on tärkeä suoriutumistehoa lisäävä reaktio. Sen sijaan pitkäaikainen, jatkuva stressitila on vahingollista. Aikuisopiskelijalla samanaikainen huolehtiminen työstä,

perheestä ja tutkintoon johtavasta opiskelusta voi aiheuttaa kohonneen riskin pitkäaikaiseen stressiin. On äärimmäisen tärkeää tunnistaa oireita ja pysäyttää etenevä stressitila ajoissa. Yhden tutortunnin uhraaminen pitkittyneen stressin syntymekanismiin, seurauksien ja ennen kaikkea ennaltaehkäisyyn tarkasteluun ei varmasti ole hukkaan heitettyä aikaa.

Kehomme sisäelimiä säätelee autonominen eli tahdosta riippumaton hermosto. Autonomisella hermostolla on kaksi päätehtävää: pitää yllä päivittäin sisäelinten tasapainoa sekä stressitilanteissa saada elimistön voimavarat tehokkaaseen käyttöön. Autonominen hermosto jakautuu kahteen osaan: sympaattiseen ja parasympaattiseen. (Bjälje, Haug, Sand, Sjaastad & Toverud 1999, 85.)

Kehossamme sympaattisen hermoston ollessa aktiivinen sydämen syke ja supistumisvoima suurenevät, keuhkoputket laajenevat ja hengitys tihenee, ruuansulatuselimistön toiminta hidastuu. Adrenaliini- ja noradrenaliinihormonien erityis lisäämunuudesta on täysin sympaattisen hermoston alaisuudessa, eli sympaattisen hermoston aktiivisuus siis lisää näiden kahden hormonin eritystä. (Leppäluoto, Kettunen, Rintamäki, Vakkuri, Vierimaa & Lähti 2008, 412–413.) Adrenaliini lisää edelleen sydämen sykettä ja supistumisvoimaa. Samalla varsinkin noradrenaliini vaikuttaa verisuonistoon niin, että verenpaine nousee. Adrenaliini stimuloi myös aivoissa ns. aivoverkoston, jolloin vireystilamme kohoaa. Adrenaliinin ja noradrenaliinin avulla sympaattinen hermosto saa nostettua veren sokeripitoisuutta, koska nämä hormonit hajottavat varastosokeria maksasta. (Nienstedt, Hänninen, Arstila & Björkqvist 2006, 404–

407.) Kokonaisuudessaan sympaattinen hermosto siis valmistaa kehoa toimintaan, jopa taisteluun. Sympaattisella hermostolla ei ole virallista suomalaista nimeä, mutta voimme kutsua sitä toiminta- tai työhermostoksi.

Lisämunuainen tuottaa myös kortisolihormonia. Kortisolin erityksessä on selkeä vuorokausirytm: erityis alkaa nousta aamuyöllä kolmen aikaan ja on suurimmillaan juuri ennen heräämistä. Elimistö valmistautuu näin kortisolin avulla päivän toimintoihin, työhön ja stressitilanteisiin. Kortisoli on erittäin katabolinen eli varastoja hajottava hormoni. Sen avulla saadaan elimistön energiavarastot solujen käyttöön. (Nienstedt 1996a, 222.) Kun olemme stressaantuneita, lisämunuainen alkaa tuottaa aivojemme säätelyn seurauksena kortisolia lisääntyviä määriä. Kortisoli kohottaa veren sokeripitoisuutta ja verenpainetta. Suurina pitoisuuksina kortisoli vähentää valkosolujen ja imukudoksen määrää, mikä puolestaan vähentää vastaaineiden muodostumista. Liian runsas kortisolieritys vähentää näin puolustusjärjestelmien toimintaa. (Bjälje ym. 1999, 155–158.) Kohonnut kortisolieritys saa aikaan muutoksia aivoissa. Tutkimuksissa on todettu varsinkin keskellä aivoja sijaitsevan hippokampuksen toiminnan muutoksia, jopa solukatoa tällä alueella. (Tienarin 1999, 83.) Hippokampus on tärkeä aivoalue väliaikaisen muistin synnyssä. Väliaikaisesta muistista asiat siirtyvät pitkäaikaiseen muistiin. Hippokampusvaurioissa uusia pysyviä mielikuvia ei synny väliaikaisen muistin puuttuessa. (Nienstedt ym. 2006, 562–563.)

Me kaikki tunnistamme tyypillisiä konkreettisia oireita pitkittyneestä kehon stressitilasta: sydämen lisälyöntejä, jotka tuntuvat rintakehässä muljahteluina, puristavaa tunnetta rintakehässä, kohonnutta verenpainetta, närästystä, ummetusta ja välillä ripulointia, kun suoli lamaantuu jatkuvasta sympaattisen hermoston toiminnasta. Unen keskeytyminen kolmanneljän aikaan aamuyöllä kertoo kohonneista kortisoliarvoista. Usein kuvaan tulee mukaan flunssa- tai tulehduskierre ja muisti alkaa pätkiä. Nämä oireet ovat seurausta liial-

lisesta sympaattisen hermoston aktiivisuudesta sekä kohonneesta stressihormonien (adrenaliini, noradrenaliini, kortisoli) erityksestä.

Autonomisen hermoston toinen osa, parasympaattinen hermosto, puolestaan säätelee kehomme toimintoja levossa. Parasympaattinen hermosto laskee verenpainetta sekä hidastaa sydämen sykettä, ja näin sydämen pumpaustyömäärä pienenee. Hengitys rauhoittuu. Samalla ruuansulatuselimistö alkaa toimia: suolen liikkeet vilkastuvat ja ruuansulatusnesteiden erityis paranee. (Nienstedt 1996b, 144.) Ja kun parasympaattinen hermosto hallitsee, sympaattisen hermoston aktivoiman adrenaliinin ja noradrenaliinin määrät veressä laskevat. Parasympaattista hermostoa voimme kutsua lepohermostoksi.

Autonomisen eli tahdosta riippumattoman hermoston kahta osaa voidaan verrata televisiokanaviin. Meillä on toimintakanava ja lepokanava. Kehomme säätely vaatii kumpakin kanavaa. Sympaattisen kanavan jatkuva aktiivisuus kuluttaa kehoamme. Toisaalta parasympaattisen kanavan yliote lamaannuttaa täydelliseen väsymykseen. Kaikkia kehomme fyysisiä toimintoja (verenkiertoa, ruuansulatus, lihaksistoa) säätelee autonominen hermosto yhdessä tahdonalaisen hermoston eli aivojen kanssa. Psykykinen toiminta tapahtuu aivoissa; näin myös ihmisen sosiaaliset toiminnot pohjautuvat aivotoimintaan. Aivojen toimintakyky ja hyvinvointi ovat pohjana kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille.

Aivot koostuvat sikiönkehityksen aikana syntyneistä hermosoluista, uusia ei muodostu syntymämme jälkeen (Bjälje ym. 1999, 66–67). Työssäni olen törmännyt jatkuvasti kysymykseen: ”Miten sitten pidän kunnossa nämä ainutlaatuiset hermosoluni, kun uusiakaan en saa?” Tähän kysymykseen vastatakseni tein hermosolupiirakan – aivan samoin kun on olemassa liikuntapiirakka lihaksistoa varten. Luin aikamoisen määrän erilaisia artikkeleita ja tutkimuksia. Erityisesti verratessani Terveet Aivot -projektissa (Juntunen 1992) kehitettyjä monipuolisia ohjeita aivojen hyvinvoinnin ylläpitämiseksi Alzheimerpotilaalle ja omaisille

“
Opiskelu

on muuten mukavaa ja kivaa.

Toivon

pääseväni opiskelun loppuun kunnialla.

”

annettaviin ohjeisiin sairauden lääkkeettömästä hoidosta (Sulkava & Eloniemi-Sulkava 2009) hahmotin neljä yläkäsitettä/tekijää, joita hermosolut tarvitsevat pysyäksään mahdollisimman toimintakykyisinä. Nämä tekijät ovat liikunta, hermosolujen aktivointi, lepo ja mielihyvä. Näin syntyy hermosolupiiirakka, jonka tasakokoiset neljä viipaletta jokainen voi täyttää itselleen sopivilla täytteillä.

TYÖKALUJA JAKSAMISEN TUKEMISEEN – OHJATTU TEHTÄVÄHARJOITUS

Seuraavissa kuvioissa havainnollistetaan edellä mainittujen kanavien (hermostojen) toimintaa ja vaikutusta elimistössä. Ohjaaja voi yhdessä aikuisopiskelijan kanssa tarkastella kuvioiden avulla jaksamiseen vaikutta-

via fysiologisia näkökulmia. Opiskelijan on tärkeää ymmärtää, että työhermosto (kuvio 1) on välttämätön toimessa ja työssä, mutta päivittäin tai ainakin useampana päivänä viikossa pitäisi saada myös lepokanava (kuvio 2) päälle. Pelkkä nukkuminen ei riitä, vaan parasympaattinen hermosto pitää saada päälle rauhoittumisen ja rentoutumisen avulla jo aikaisemmin.

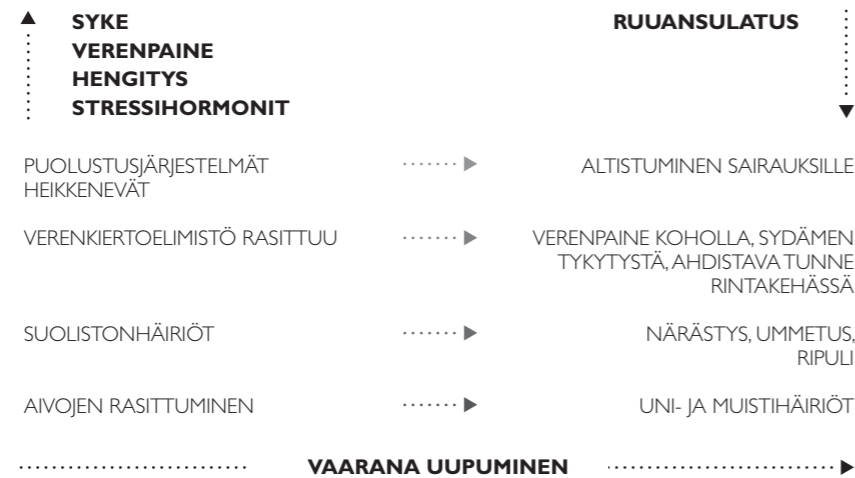
Kun olet aikuiskoulutusryhmän tutorina käynyt läpi ryhmäsi kanssa sympaattisen ja parasympaattisen hermoston työlepokanava-kaavion avulla, täytä tyhjä hermosolupiiirakka (kuvio 3) yhdessä opiskelijoiden kanssa. Miettikää, mitä konkreettisia asioita nuo viipaletit voisivat sisältää. Näin pääset yhdessä opiskelijoiden kanssa pohtimaan, mitä kaikkea voi tehdä aivojen toimintakyvyn ylläpitämiseksi

Kuvio 1.
Työkanava.

TYÖSKENNELLESSÄMME KEHOAMME HALLITSEE TYÖ/TOIMINTAHERMOSTO ELI SYMPAATTINEN HERMOSTO



Mitä kehossasi tapahtuu, kun toimintakanava eli sympaattinen hermosto on päällä jatkuvasti?

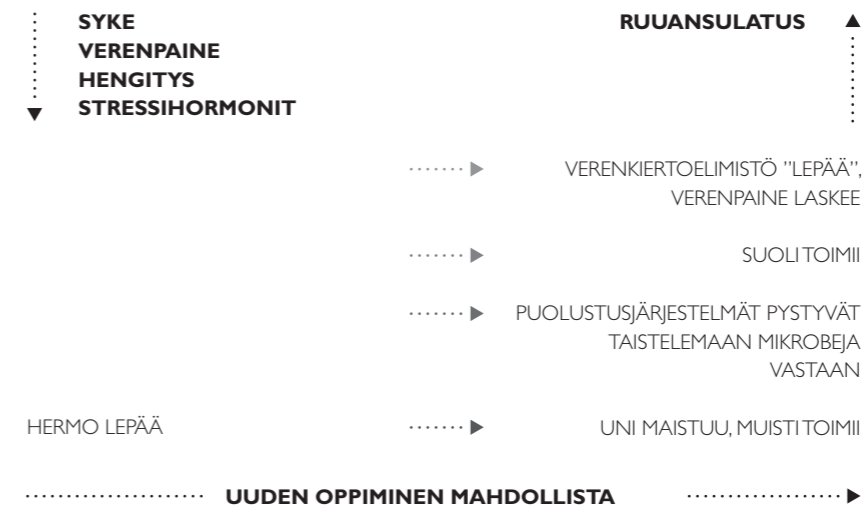


Kuvio 2.
Lepokanava.

VAIHDA VAPAALLE: MUISTA LEPOKANAVAN OLEMASSAOLO!!!



Levossa ollessamme kehoamme hallitsee lepohermosto eli parasympaattinen hermosto, jolloin:



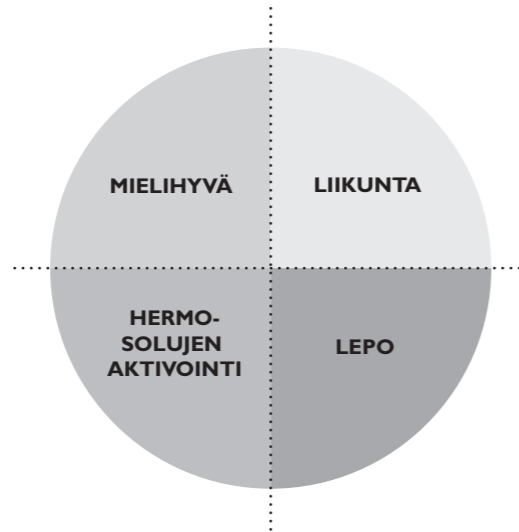
MITEN SAAT PÄIVITTÄIN TÄMÄN KANAVAN ITSESSÄSI PÄÄLLE?

ja siten ehkäistä pitkäaikaisen stressin syntymistä sekä edesauttaa jaksamista.

Kaikki tiedämme liikunnan elintärkeän merkityksen verenkierto-, hengitys- sekä tuki- ja liikunta-elimistöille. Stressiä laajasti tarkasteleva Korkeila (2006) nostaa liikunnan erityishuomioon stressihaitoilta suojau-

saamme alennettua stressihormonitasoa. Lepoviipaleesta muodostuu usein hyvin monipuolinen: luonto, elokuvien katselu, musiikin kuuntelu, leipominen, takkatuli, lukeminen, laulaminen sauna, penkkiurheilu, nukkuminen. Mielihyväviipaleeseen kertyy yleensä seuraavia asioita: ruoka, seksi, karkit, suklaa,

Kuvio 3.
Hermosolupiiirakka.



tumisessa. Liikunta vähentää laajaalaisesti pidempiaikaisia stressihaittoja, ja liikunnalla on nopea vaikutus koetun stressin määrään. Myös stressiä alentavana tekijänä säännöllisenä ja pysyvänä toimintona liikunnan teho on parhaimmillaan, aivan niin kuin lihaskunnan ylläpitämisessä.

Hermosolujen aktivointivaatimus tulee opiskelijoilla täytettyä useimmiten hyvin, mutta yksipuolisesti opiskelusta. On hyvä mieltä muitakin asioita, joilla tätä viipaletta voisi täyttää. Usein opiskelijoilta tulee hyviä esimerkkejä: sanaristikoiden ja sudokujen täyttäminen, maalaaminen, runojen kirjoittaminen, käsityöt, nikkarointi. Nämä kaikki aikuisopiskelija kokee hyvin rentouttavana opiskelun vastapainona, vaikka ne todellisuudessa myös aktivoivat hermosolujen toimintaa.

Lepo- ja mielihyväviipaleita tarvitsemme saadaksemme kehossamme päälle lepokanan (parasympaattisen hermoston) ja samalla

kahvi, alkoholi, avantouinti. Ystävät ja yhteisöllisyyden voi laittaa jompaankumpaan viipaleeseen, mutta missään nimessä ei pidä unohtaa niitä. Yhteisöllisyys näyttää tuottavan maailmanlaajuisen ihmeen: suuremman sosiaalisen pääoman seurauksena suomenruotsalaisvähemmistömme terveys on parempi kuin maamme enemmistöväestöllä (Hyypä & Mäki 2000).

Mielihyvän kokemisen taustalta löytyy aivojen tuottamia kemiallisia aineita. Keskellä aivoja sijaitsee mielihyväkeskus, jossa hermosolujen välissä toimivat useammatkin välittäjäaineet, etenkin dopamiini. Mielihyvää kokiessamme syntyy tuossa tumakkeessa runsaasti dopamiinia, oikea dopamiiniryöppy. (Kiianmaa & Hyytiä 2003, 114–115.) Lepoviipale ja mielihyväviipale ovat siis luonteeltaan hiukan erilaisia, mutta kumpaakin tarvitaan. Tätä leptomielihyväakselia kannattaa tarkastella kunnolla opiskelijoiden kanssa. Kiireisellä ai-

kuisopiskelijalla näiden viipaleiden nauttiminen herkästi unohtuu, jolloin sympaattinen hermosto jää päälle. Opiskelijoiden kanssa voi pohtia, onko jokin hermosolupiiirakan viipale huonommalla hoidolla opiskelijan nykyisessä elämässä tai vaarassa jäädä kokonaan unohtaan. Muistuta opiskelijoita valitsemaan kaikista viipaleesta jokin asia päivittäin.

Varsinkin mielihyväviipaleeseen liittyy aina riippuvuuden synnyn riski. Jos lepokanan eli parasympaattisen hermoston saa toimimaan vain yhdellä tavalla, syntyy tähän tapaan hyvin äkkiä riippuvuus. Riippuvuus on fysiologisesti meidän riippuvuuttamme dopamiiniryöppyjen aiheuttamaan aivomyrskyihin (Kiianmaa & Hyytiä 2003, 118–119).

Riippuvuus puolestaan sotkee hyvin nopeasti jokapäiväistä elämää. Tästä syystä on tärkeää, että meillä on useampi mielihyvää ja lepoa tuottava asia elämässämme.

Omat kokemukseni fysiologisen näkökulman käyttämisestä stressin ja jaksamisen problematiikkaa lähestyttäessä ovat hyviä. Se on usein turvallinen tapa lähestyä oman jaksamisen rajoja ja näin aukeaa syvällisempääkin keskustelua asiasta. Myös miehet saadaan mukaan keskusteluun ja fysiologian kautta päästään käsittelemään jopa tunteita. Malli toimii parhaiten, kun osallistujien keski-ikä on selkeästi yli 30 vuotta ja kaikilla ryhmän jäsenillä on jonkinlaisia omakohtaisia kokemuksia pitkäaikaisesta stressitilasta. ■

LÄHTEET

- Bjälle, J., Haug, E., Sand, O., Sjaastad, O. & Toverud, K. 1999. Ihminen. Fysiologia ja anatomia. Helsinki: WSOY.
- Hyypä, M. & Mäki, J. 2000. Edistääkö sosiaalinen pääoma terveyttä? Pohjanmaan rannikon suomen- ja ruotsinkielisen väestön kansalaisaktiivisuuden ja terveyden vertailu. Lääkärilehti 55 (8), 821–826.
- Juntunen, J. 1992. Terveet aivot -projekti. Lääkärilehti 47 (12), 1176.
- Kiianmaa, K. & Hyytiä, P. 2003. Päihteiden vaikutusten neurobiologinen perusta. Teoksessa Salapuro, M., Kiianmaa, K. & Seppä, K. (toim.) Päihdelääketiede. Jyväskylä: Duodecim, 110–119.
- Korkeila, K. 2006. Mikä suojaa stressiltä ja stressihaitoilta? Lääkärilehti 61 (40), 4085–4090.
- Leppäluoto, J., Kettunen, R., Rintamäki, H., Vakkuri, O., Vierimaa, H. & Lähti, S. 2008. Anatomia + fysiologia: Rakenteesta toimintaan. Helsinki: WSOY.
- Nienstedt, W. 1996a. Lisämunuaiset. Teoksessa Suomalainen lääkärikeskus 2. Porvoo: Weiling+Göös, 220–223.
- Nienstedt, W. 1996b. Autonominen hermosto. Teoksessa Suomalainen lääkärikeskus 3. Porvoo: Weiling+Göös, 141–145.
- Nienstedt, W., Hänninen, O., Arstila, A. & Björkqvist, S. 2006. Ihmisen fysiologia ja anatomia. Helsinki: WSOY.
- Sulkava, R. & Eloniemi-Sulkava, U. 2009. Miten tulen toimeen vaikka minulla on Alzheimeritauti. Käytännön opas potilaalle ja omaisille. Dementiahoitoyhdistys. www.novartis.fi/ota_yhteytta/fi.../Alzheimeritauti.pdf.10.6.2009.
- Tienari, P.1999. Neurologia. Duodecim 115 (1), 83.



Tia Isokorpi

AIKUISOPISKELIJAN OHJAAJAN JAKSAMINEN JA VOIMAANTUMINEN

Ohjaustyö on hyvin kokonaisvaltaista työtä, joka koskettaa aina sekä ohjaajaa itseään että ohjattavaa ajattelun (järki), tunteiden (keho) ja tahdon (toiminta) tasolla. Ohjaus tuntuu siis ”luissa ja ytimissä”. Ohjaustyön näen itse – jokaisessa ohjaustapaamisessa – ohjattavan edes pienenkin voimaantumisen kokemuksen edistämisenä. Ohjaus on aikuisen hyvän edistämistä ja toivon tunteen ylläpitämistä ja lisäämistä. Myös ohjaaja voi voimaantua haasteellista työtä tehdessään.

Tässä artikkelissa kuvaan, miten ohjaajan voimaantuminen on mahdollista ja minkälaisia haasteita ja karikoita hän saattaa matkallaan kohdata. Haasteita ohjaajan jaksamiselle tulee sekä aikuisopiskelijoiden että työyhteisön taholta – tosin ohjaaja itse omilla suhtautumis ja toimintatapojen valinnoillaan vaikuttaa jaksamiseensa ja voimaantumiseensa. Tarkastelen ammattikorkeakouluissa toimivien aikuisopiskelijoiden ohjaajien ”iloja ja huolia” työnhajaajan roolista käsin. Nämä ajatukseni soveltuvat käytettäväksi sekä ohjaajan että opiskelijan/opiskelijaryhmän välisissä ohjausprosesseissa ja myös ohjaajan suhteessaolossa työyhteisöönsä. Pyrkimykseni on tuoda esille sellaisia asioita – heikkojakin signaaleja – jonka ääreen rohkaisen lukijaa pysähtymään pohtimaan niitä omalla kohdallaan.

Kun ohjaajan ohjausteot ovat aikuisesta ja hänen opiskelutilanteestaan aidosti ja kokonaisvaltaisesti välittäviä, kokemuksestani ja saamistani palautteista tiedän, että energiantunne (ilo, sisäisen voiman tunne) viriää sekä ohjattavassa että ohjaajassa. Ohjaustyö ja vuorovaikutus ovat molemminpuolisesti virkistäviä. Ohjaustyö palkitsee ohjaajaa, kun hän kokee saavansa työllään aikaiseksi jotakin,

millä on arvoa muille ihmisille. Ohjaustyön palkitsevuus syntyy myös mahdollisuudesta löytää itsestään uusia voimavaroja, kykyjä ja unelmia, joita voi toteuttaa työssään.

Tällä artikkelilla pyrin haastamaan lukijan pohtimaan omalta kohdaltaan sitä, mitä merkityksellistä hän voi tehdä ja luoda työssään. Ihminen itse on vastuussa siitä, mitä hän luo työssään ja elämässään ylipäättään. Tämän artikkelin avulla pyrin Terhi Takasen (2005) innoittamana lukijan oman nykyisen työn tekemisen tavan tiedostamisen, ajatusten ja tunteiden uudelleen suuntaamisen sekä tahdon uudelleen suuntaamisen kautta toiminnan ja oman työn uudelleensuuntaamiseen. Ohjaaja voi luoda ohjausteillaan uusia mahdollisuuksia, mm. läsnäolon kulttuuria ja hyvinvointia itsessään ja ohjattavissaan. Tarvitaan uudelleensuuntautumista niin ajatuksen, tunteen, tahdon kuin toiminnankin tasolla. Kuntoutussäätiön työterveyspsykologi Marianne Lindström (2009) korostaa sitä, että ”hyvinvointi on tietoinen päätös, joka johtaa toimintaan”. Muutosta halutessaan jotakin on muutettava. Ohjaaja voi luoda uutta suhdetta työhönsä ja työyhteisöönsä milloin tahansa. Siinä työssä ohjaaja voi käyttää ohjausapua (esimerkiksi työnhajausta, vertaisohjausta), mutta tätä työtä ei voi delegoida itseltään kenellekään toiselle.

VOIMAANTUMINEN

Heleena Mattila ja Terhi Takanen ovat tutkineet voimaantumista. Voimaantuminen on ihmisen sisäisen voimantunteen rakentumista. Se on perusluonteeltaan ihmisestä itsestään

lähtevä prosessi, henkilökohtainen prosessi. Voimaa ei voi antaa toiselle. Samanaikaisesti se on kuitenkin sosiaalinen prosessi. Ammattikorkeakoulun toimintaympäristöllä on suuri merkitys sille, kuinka voimaantuneeksi ohjaaja kokee itsensä työssään. Voimaantuminen on tietyissä ympäristöissä – esimerkiksi turvalliseksi koetuissa ja valinnanvapautta sallivissa ympäristöissä – todennäköisempää kuin toisenlaisissa ympäristöissä. Voimaantuminen on yhteydessä sekä yksilön että ryhmän hyvinvointiin. Ohjaajan hyvinvointi heijastuu ryhmään ja samoin ryhmän hyvinvointi heijastuu ohjaajaan, oli sitten kyseessä opiskeluryhmä tai työyhteisö. (Ks. esim. Mattila 2008; Takanen 2005.) Voimaantumisen näen omana itsenä olemisena ja omaksi itsekse tulemisena. Se on kuitenkin eri asia kuin omaa tärkeyttä korostava huomionhakuisuus.

ITSETUNTEMUS JA AUTONOMIA

Ohjaajan jaksamista auttaa riittävä itsenäisyys ja vapaus suhteessa muiden ihmisten odotuksiin. Suosittelem, että ohjaaja pohtii omaa tapansa tehdä työtä, mikä hänelle on merkityksellistä ja miten hän saa oman potentiaalinsa esiin aikuisopiskelijan hyvän edistämiseksi. Pelkästään pysähtyminen kuuntelemaan omaa sisintään, sydämen ääntään, so. kuka on, mistä tulee, mihin kuuluu ja mihin on menossa, ei vielä riittävästi auta. Tärkeää on lähteä rohkeasti toteuttamaan tuota suuntaa elämässä. Itselle tärkeiden arvojen toteuttaminen elämässä ja työssä on hyvin voimaannuttava tekiä. Se luo elämään merkityksellisyyttä. Tässä auttavat ohjaajan hyvä itsetuntemus ja itsearvostus (itsestä välittäminen).

Ohjaaja, jolla on hyvä itsetunto, asettaa itselleen päämääriä ja pitää niistä kiinni muiden mielipiteistä riippumatta. Päinvastaisessa tilanteessa ohjaajan identiteetti ja arvomaailma saattavat olla selkiytymättömiä, jolloin ohjaaja omaksuu herkästi muiden ihmisten arvoja. Ennen pitkää ohjaaja väsyä, mikäli omat ja muiden odotukset ohjaustyön suhteen

ovat liikaa ristiriidassa. Ohjaaja itse on aina malli opiskelijalle kasvussaan ja voimaantumiseensa – halusi hän sitä tai ei. Ohjaustyötä ei voi ”monistaa”, vaan jokainen ohjaaja tekee sitä omalla tyyllillään, omalla ohjaajaidentiteetillään. Mielestäni oman työn näkyväksi tekeminen on paras apu aikuisopiskelijalle – eikä se tarkoita sitä, että opiskelijan pitäisi toimia samalla tavalla kuin ohjaajansa.

Itseään toteuttava ihminen ei ole itsekäs ihminen. Kun ihminen arvostaa itseään, hän arvostaa myös muita. Juuri tätä on autonomisuus. Jaan Terhi Takasen (2005, 44–45) näkemyksen, että oman sisäisen voiman lisääntyminen ei ole pois toisilta vaan päinvastoin. Voimantunne synnyttää kyvyn jakaa muille, auttaa muita: kannustaa, rohkaista, opettaa, tukea ja tarvittaessa konfrontoida. On kyse sellaisesta voimasta, joka ei häviä tai vähene jakamalla vaan lisääntyy. Jakaessaan hyvää toisille, saa sitä myös itselleen!

TOIMINTAYMPÄRISTÖN VAIKUTUS JAKSAMISEEN

Ympäristö vaikuttaa aina ihmiseen ja ihmisen on mahdollista vaikuttaa omaan ympäristöönsä. Edellä kuvasin, kuinka ohjaajan jaksamista edesauttaa itsetuntemus ja autonomia. Ammattikorkeakoulun toimintaympäristö sisältää kuitenkin paljon sellaisia elementtejä, että ohjaajat ja opiskelijat ajautuvat helposti muutosten, kilpailun, suorittamisen ja kiireen oravanpyörään. Vauhti ammattikorkeakouluissa on kiihkeä. Viimeisimmässä teoksessani Pää pyörällä – kaaoksesta rauhoittumiseen ja aitoon läsnäoloon (Isokorpi 2008) totesin, että vaikka ihminen ymmärtää tarvitsevansa rauhaa, hyvinvointia ja onnellisuutta lisäävää toimintaa, ympäristön vaikutus on niin valtaisa, että rauha, hyvinvointi ja onnellisuus saattavat jäädä vain ajatukselliselle tasolle – tekemiseen ja toiminnan tasolle ei riitä puhtia.

Mihin tämä loputon muutos ja vauhti voivat johtaa? Mistä syntyy haasteita ohjaajien ja opiskelijoiden jaksamiselle? Susanna Lundel-

lin (2009, 40) mukaan nykypäivän työelämän loputon tulosten vaatiminen ja kilpailun korostaminen ruokkivat ihmisen ahneutta. Työntekijät joutuvat usein tahtomattaan oravanpyörään, josta on vaikea hypätä ulos sinne kerran jouduttuaan. Ahneus ilmenee ylikorostuneena ja vääränlaisena kunnianhimonäkökulmana työssä. Ahneudessa puuttuu läsnäolo ja kyky nauttia työstä ja opiskelusta. Tuntuu, että ammattikorkeakouluissa halutaan henkilöstöstä ja opiskelijoista enemmän kuin mitä ammattikorkeakoulu tarvitsee tai mitä ammattikorkeakouluhenkilöstö pystyy antamaan ja mitä opiskelijat kykenevät ”työstämään” eli oppimaan. Ahne tavoittelee työssään laadun sijasta määrää. Mihinkään ei pysty keskittymään kunnolla. Sisimmässään tällä orientaatiolla toimiva ihminen epäilee työnsä arvoa eikä voi tuntea aitoa iloa saavutuksistaan.

Kiireen kesyttämiseksi en näe muuta keinoa kuin töiden priorisoinnin. Itsensä hyvin tunteva ohjaaja kykenee tähän paremmin kuin ulkoapäin ohjautuva ohjaaja. Kiireestä pääsee pois, kun hyväksyy sen ajatuksen, että kiire on itse aiheutettua, tietynlainen pakopaikka tai illuusio siihen, että on tärkeä. Ihmisen arvo ja tärkeys eivät riipu kiireen kokemuksesta. Kun ihmisellä on kiire, hänellä näyttää koko ajan olevan tekemistä riippumatta tekemisen mielekkyydestä. Kiireessä ihminen ei ehdi edes ajatella!

Kun aikuisopiskelijat tulevat omista heikentävistä työpaikoistaan opiskelemaan, näen hyväksi keinoksi sen, että me opiskelussa rauhoitumme ja pysähdymme opiskeltavien aihepiirien äärelle. Tapanani on kysellä opiskelijoiden kuulumisia ja juuri sen hetken mietteitä. On myös tärkeää, että aikuisopiskelijat saavat opiskelupäivän aikana enemmänkin aikaa omien näkemystensä esille tuomiseen. Panostaessaan opiskelijaryhmän kohtaamiseen ja opiskeluun rauhoittumiseen ohjaaja tuo kontaktiopiskeluun sellaista lisäarvoa, että opiskelijat haluavat tulla ryhmään pitkienkin matkojen ja tiukkojen aikataulujen takaa. Ryhmä voimaannuttaa! Esimerkiksi tämän hankkeen

Aikuisten ohjaajana teemaryhmä halusi itse kokoontua aina kahdeksi päiväksi kerrallaan työstämään asioita yhdessä. Näin pääsimme asioissa syvällisemmälle tasolle. Samalla vältyimme jatkuvalta tulemisesta ja lähtemisen haavoittavilta energioilta. Teemaryhmässä elimme ja toimimme sen sanoman mukaisesti, mitä haluamme muille jakaa. Arvostan ohjaajaryhmän toimintaa valtavasti.

Lisää puolestapuhujia rauhoittumisen asialle tuo Anne-Liisa Palmu-Joronen (2009), joka kertoo Turun Sanomille (*TS Extra 21.3.2009*) antamassaan haastattelussa, että tehokkuus ja kilpailun eetos kääntyvät lopulta itseään vastaan. Ihmiset väsyvät ja stressaantuvat, jolloin heidän ikävät puolensa nousevat jatkuvassa paineessa esiin. Ihmisistä tulee aggressiivisia ja epäluuloisia, ja työyhteisön henki rapautuu. Palmu-Joronen antaa myös ansaittua kritiikkiä tehokkuusjohtamista kohtaan: *”Tehokkuusjohtaminen on niin hektistä ja levotonta, että se ei lopultakaan mahdollista rebellisen, huolellisen työn tekemistä. Jälki on suoraan sanoen juostenkustua, kun mitään ei etukäteen mietitä, vaan suuntaa muutetaan ehtimiseen ja aina syöksytään suin päin liikkeelle. Tehokkuusjohtaminen ei ole ollenkaan tehokasta eikä se missään tapauksessa takaa laatua. Se on ihmisvoimia tuhlaavaa ja epäinhimillisellä tavalla ihmistä rasittavaa kovaa johtamista, joka sisältää piirteitä myös pelottelusta.”* Vaikka Palmu-Joronen tarkastelee globaalin yrityksen (Nokia) toimintaa, näitä samoja piirteitä alkaa näkyä myös julkisella sektorilla, myös ammattikorkeakoulujen toiminnassa.

Lundellin (2009, 64) mukaan ahneus näkyy myös työntekijöiden välineellistämisenä. Tulosta tehdään työntekijöiden hyvinvoinnin kustannuksella. Ahneessa organisaatiossa voidaan huonosti: tavallista on henkinen pahoinvointi ja loppuun palaminen. Tämän seurauksena sairauspoissaolot ja työkykyongelmat lisääntyvät ja työntekijät eläköityvät ennenaikaisesti. Ei voi kieltää, etteikö ammattikorkeakoulukulttuuria ilmennä suorittamisen ja mitattavuuden korostuminen. Tähän mitattavuuteen ei kuitenkaan kuulu

työntekijöiden ja opiskelijoiden hyvinvointi, vaan usein mitataan ainoastaan objektiivisesti havaittavissa olevia seikkoja, kuten ammattikorkeakoulun kasvua (ammattikorkeakoulujen fuusiot yms.), kannattavuutta, tuottavuutta ja määriä. Tällöin tarkastelun ulkopuolelle jää paljon arvokkaita asioita, kuten ihmisten kehittyminen sekä henkilöstön työssä viihtyminen, jaksaminen ja sitoutuminen. Sama koskee opiskelijoiden hyvinvoinnin mittaamista. Onko ammattikorkeakouluissa jumiutettu pinnallisen arvioinnin noidankehään? Jatkuvien arviointien avulla on opittu, millä kriteereillä ja mittareilla ammattikorkeakouluja arvioidaan ja palkitaan. On opittu, millä ”toimenpiteillä” arviot saadaan näyttämään mahdollisimman hyviltä. Miksi tämä ei kuitenkaan näy työntekijöiden ja opiskelijoiden hyvinvoinnissa? Pelkkää kasvua ja kannattavuutta tavoiteltaessa henkiset arvot ja hyvinvointi jäävät tarkoituksellisesti syrjään? Maija-Riitta Ollila (2008, 185) kuvaa teoksessaan Lauman valta, että arvioinnin kategoriat ovat laumojen vaatimuksia, joilla yksilö ajetaan muottiin. Uniikkia ei voi arvioida, koska arvioinnin perusteita ei ole. Esimerkiksi ohjauksen toimivuus, sen antama lisäarvo oppimisprosessin sujuvuuteen, opiskelijoiden hyvinvointiin ja oppimistavoitteiden saavuttamiseen, arvioidaan jokaisessa ohjaustilanteessa. Se on palvelua, jonka laadun opiskelija mittaa aktivoituneessa palvelutilanteessa (*Ikonen 2009, 27*).

Lundellin (2009, 128) mukaan hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että työyhteisössä on tilaa myös inhimillisille tarpeille ja tunteille. Aito välittäminen toisen hyvinvoinnista kuuluu ihmisarvoiseen kohteluun. Henkilöstön hyvinvoinnista huolehtiminen viestittää myös siitä, että työnantaja arvostaa työntekijöitään. Työntekijä, jonka hyvinvoinnista ollaan aidosti kiinnostuneita työpaikalla, kokee että hänestä välitetään myös ihmisenä eikä pelkkänä tuloksentekijänä. Sama koskee ohjaajan suhdetta opiskelijoihin. Mikäli ohjaaja välittää opiskelijoiden jaksamisesta ja ottaa huomioon heidän kuormittuneisuutensa, opiskelijat op-

pivat paremmin ja työstävät oppimistehtäväänsä syvällisemmin ja paremmin.

Suhteessa opiskelijoiden oppimistehtäviin toimin itse niin, että tehtävien palautuksille asetetaan ideaalit ja riittävän väljät aikarajat (jotka suhteutuvat tarkoituksenmukaisesti myös itselleni tehtävien lukemisen ja palautteen antamisen suhteen). Jokainen opiskelija tietää kuitenkin itse parhaiten elämäntilanteensa ja sen, missä vaiheessa pystyy tehtävänsä palauttamaan. Yleensä opiskelijat palauttavat tehtävät pääsääntöisesti ilmoitetussa aikataulussa ja aikuisopiskelijat myös kysyvät luvan aikataulun muuttamiselle. Poikkeuksen omassa suhtautumisessani aikatauluihin tekevät opiskelijoiden valmistumiseen liittyvät aikataulut. Niissä on ehdoton aikaraja. Tällainen oppimistehtävien palauttamiseen liittyvä itsesääntely ja käytäntö opettavat opiskelijoita tekemään valintoja sekä myös vastaamaan itse valintojensa seurauksista.

Stressaako edellä kuvattu käytäntö ohjaajaa? Kun perusasenne on opiskelijan tilanteen ymmärtämisessä, ohjaajana en edes mieti, milloin tehtäviä tulee, vai tuleeko niitä. Tehtävät tulevat, kun on niiden aika. Olen havainnut, että jotkut ohjaajat stressaavat itseään turhaan tai ovat hankalien tunteiden vallassa (jotka johtavat opiskelijan syyllistämiseen), mikäli opiskelijoilta ei tule suorituksia. Suhteessa mihin? Suhteessa ohjaajan oman työn aikatauluun? Sen sijaan, että ohjaaja antaisi aikuisopiskelijalle kuuluvaa tilaa ja valinnan tekemisen mahdollisuuden, ohjaaja saattaa helposti alkaa ”hätistellä” ja patistella opiskelijoita. Tämä ei kuitenkaan välttämättä paranna yhtään tilannetta. Päinvastoin opiskelija saattaa hyvinkin kokea tilanteen ”ahdistavana”. Kun opiskelijoille kertoo kerran pari opintojakson aikana rajat, sen jälkeen valinta on opiskelijoilla itsellään. Samalla he tietävät myös, että rajojen ulkopuolella palautettuun tehtävään ohjaajalla ei välttämättä ole yhtä nopeaa mahdollisuutta antaa palautetta kuin aikataulussa toimitettuun tehtävään.

Vain hyvinvoiva ihminen tekee tuloksellista työtä. Hyvinvoinnin edistäminen on tämän

hetken tärkeitä kysymyksiä työelämässä. Toiminnan uudelleen arviointia ja muuttamista edeltää aina ajattelutapojen muutos. Koska tahansa on mahdollista luoda uutta suhdetta työhönsä ja työyhteisöönsä. Mitä useampi ohjaaja miettii ja uudistaa omia toiminta- ja työskentelytapojaan, sitä enemmän toiminta näkyy myös vallitsevassa amk-kulttuurissa ja välillisesti (paralleelina) opiskelijoiden työ- kulttuureissa. Tunnettu viisaus *“Vähemmän on enemmän”* pitää paikkansa.

ERILAISUUDEN / MONINAISUUDEN SUVAITSEMINEN

Moninaisuuden ymmärrän itse niin, että jokainen työntekijä ja opiskelija on hyväksytty, tarpeellinen ja arvostettu ammattikorkeakouluyhteisössä. Tämä on tunnetason ilmiö. Työntekijä ja opiskelijat löytävät oman paikkansa yhteisössä; jokainen voi olla oma itsensä. Arvostaminen näkyy mm. siten, että jokaisella ihmisellä on mahdollisuus käyttää kykyjään ja kehittyä työssään ja opinnoissaan. Kaikkien työntekijöiden tai opiskelijoiden ei tarvitse tavoitella samoja asioita saadakseen tunnustusta ja arvostusta osakseen. Jokainen voi keskittyä sen osaamisen jakamiseen ja kehittämiseen, missä itse on hyvä. Erilaisuutta aidosti arvostavassa yhteisössä erilaisuus tulee kokonaisuuden hyödyksi.

Olen havainnut, että nykyään ammattikorkeakouluyhteisössä ollaan herkkiä oikeudenmukaisuudelle, jopa siinä määrin että pyrkimys on ennemminkin tasapäistä kuin aidosti kehittää tasavertaisuutta työntekijöiden ja opiskelijoiden keskuudessa. Tasavertaisuus ei merkitse samanlaisuutta eikä tasapäistämistä. Yhteisiin tavoitteisiin päästään parhaiten, kun jokaisella on mahdollisuus ja halu antaa yhteisön käyttöönsä se, mikä itsessä on parasta.

Ihmisten keskinäinen kilpailu, epävarmuus, turvattomuus, tasapäistämisen ja eriarvoinen kohtelu johtavat helposti kateuden tunteiden esiintymiseen yhteisössä. Susanna Lundell (2009) on tutkinut kateuden tunteita

työyhteisössä ja hän toteaa, että kateuden tunne syntyy siitä, jos ihmisen verratessa itseään toiseen, tämän paremmuus uhkaa hänen itsearvostustaan. Toisen hyvyys, osaaminen yms. merkitsevät siis toisen huonoutta ja nostavat pintaan kateuden tunteen. Tällöin toisen erilaisuus koetaan uhkaavaksi. Ihmisten on vaikea kokea toistensa erilaisuutta rikkauteena. Kateuden tunteet hillitsevät hyvän jakamiseen kannustavaa yhteisöä ja erilaisuutta arvostavaa yhteisöllisyyttä. Ohjaajan yhtenä tehtävänä on ryhmää hyödyntämällä minimoida ja työstää mahdolliset kateuden tunteet ryhmässä – ja myös itsessään.

Moninaisuus näkyy myös siinä, että ihmiset kokevat asioita eri tavalla. Heillä on erilaisia mielipiteitä ja kokemuksia yhteisistä asioista. Suvaitaanko amk-yhteisössä erilaisten näkemysten esittäminen? Liisa Keltinkangas-Järvinen (2008, 122) toteaa teoksessaan Temperamentti, stressi ja elämänhallinta, että nykyisin työorganisaatioissa ihannoidaan ja palkitaan ylisosiaalisuudesta, so. mukautuvuudesta. Siis siitä, ettei koskaan asetu vastahankaan eikä esitä eriäviä mielipiteitä. Ylisosiaalinen työntekijä on valmis työskentelemään jaksamisensa äärrajoilla ja senkin yli, jotta olisi hyväksyty. Tällainen käyttäytyminen johtaa helposti ylikorostuneeseen velvollisuudentunteeseen, joka taas altistaa reagoimaan uupumukseen työnteon lisäämisellä. Kun työasiat eivät enää ole hallinnassa ja väsymys valtaa ihmisen, hän yrittää korjata tilanteen tekemällä entistä pidempiä työpäiviä. Valitettavasti tämä on ammattikorkeakoulutoimijoiden keskuudessa arkipäivää, josta pitäisi päästä pois.

Keltinkangas-Järvinen (2008, 244) antaa ylisosiaalisuuden korostamisesta pois pääsemiseksi hyvän ohjeen, jota voivat soveltaa sekä esimiehet että ohjaajat ryhmiensä johtajina. Tärkeintä on, että ihmisten annetaan olla aidosti omanlaisiansa, ja keskitytään ydinasiaan, työhön ja tuloksiin. Ei luoda sääntöjä siitä, millä tyylillä työ täytyy tehdä tai asiat ratkaista, eikä tuoda työpaikalle ylimääräisiä paineita siitä, minkälaisia sosiaalisia yhteisöjä työpaikkojen tulisi muodostaa. Riittää,

kun työntekijät tekevät työnsä ja käyttäytyvät hyvin toisiaan kohtaan. Muun he saavat itse valita.

Mikäli työyhteisössä ei arvosteta eikä siedetä erilaisuutta, taustalla on yleensä pelon tunteita. Terhi Takanen (2005, 84) korostaa, että kiirekulttuuri, rationaalisuuden ja tehokkuuden kulttuuri on rakentunut pelkojen varaan. Kiire on pelon naamio. Takanen rohkaisee ihmistä pohtimaan, toimiiko hän (ja toimitaanko organisaatioissa) tietoisuudesta vai peloista käsin. Peloista käsin toimiminen on tavallista arkea työelämässä. Osaamattomuuden pelko on naamioitunut kaikkietävän asiantuntijan rooliksi, epävarmuuden pelkoa hälvennetään luomalla uusia sääntöjä, normeja ja kontrollikeinoja. Epäonnistumisen peloista vapautuu syyttelemällä olosuhteita ja ulkopuolisia epäonnistumisesta. Merkityksettömyyden pelkoa ei tarvitse kohdata, kun rakennetaan kiirekulttuuria, suuria visioita ja tyhjiä puheita. Miten amk-ihmiset saisi pohtimaan myös näitä ilmiöiden toisia – vaiettuja – puolia?

AIKUISUUS

Aikuisuuteen kuuluu vastuun ottaminen omista tunteista, puheista, teoista ja käyttäytymisestä. Aikuisuus sallii kaikenlaisten tunteiden kokemisen ja ilmaisun – myös työssä. Lisäksi aikuisuuteen kuuluu se, että ihminen saa itse määritellä, millainen hän on ja millainen hän haluaisi olla. Kenenkään ei – edes ohjaajan – tulisi määritellä, millainen toisen ihmisen tulisi olla. Tämä on hankala asia sisäistää ja toteuttaa esimerkiksi ohjaustyössä. Taustalla on monenlaisia ”näkyttömiä” tekijöitä, kuten ohjaajan ihmiskäsitys, usko ja luottamus opiskelijoihin.

Heleena Mattila (2008) on väitöstutkimuksessaan perehtynyt sosiaali- ja terveysalalla työskentelevien ihmisten voimaantumiseen työssään. Yhtenä tutkimuksen teemana oli työntekijöiden arviointi siitä, minkälaista oma työ oli asiakassuhteissa. Mattila analysoi ja tyypitteli teemat sen mukaisesti, oliko ky-

seessä auktoriteettilähtöinen, työntekijälähtöinen vai yhteistyösuhteinen tapa työskennellä asiakkaan kanssa. Tällä tutkimustuloksella näen selvän yhteyden ohjaajan tapaan toimia aikuisopiskelijan kanssa.

Auktoriteettilähtöisessä työskentelytavassa ohjaaja yrittää tehdä aikuisopiskelijalle mahdollisimman hyvän elämän. Hän asettuu aikuisopiskelijan asemaan tulkitakseen ja luokitellakseen hänet oikeaan kategoriaan. Ohjaaja korjaa aikuisopiskelijan virheitä ja ohjaa häntä oikeaan suuntaan. Ohjaaja palkitsee tai rangaistaa. Työntekijälähtöisessä työskentelytavassa ohjaaja pyrkii saamaan aikuisopiskelijan kykeneväksi mahdollisimman hyvään elämään. Ohjaaja toimii muutosagenttina ja opettaa opiskelijaa. Ohjaaja kiittää tai moittii.

Yhteistyösuhteisessa työskentelytavassa ohjaaja auttaa opiskelijaa tiedostamaan ja selkiyttämään oman elämänsä merkityksiä. Ohjaaja on oman elämänsä subjekti, samoin kuin opiskelija on oman elämänsä subjekti. Ohjaaja kunnioittaa opiskelijaa omana itsenään ja yhteistyökumppanina. Ohjaaja kulkee opiskelijan rinnalla pitäen yllä toivon tunnetta. Yhdessä ohjaaja ja opiskelija löytävät mahdollisuuksia. Ohjaaja pitää tärkeänä ja arvostaa sekä omaa että aikuisopiskelijan yksilöllisyyttä olemalla läsnä sekä itselleen että opiskelijalle. Ohjaaja ohjaa opiskelijaa itseksi tulemiseen. Opiskelijan rinnalla elämisestä on apua opiskelijalle. Ohjaaja on oma itsensä ja tekee ammattinsa edellyttämää työtään ja opiskelija kokee, että siitä on hänelle apua. Ohjaaja löytää samalla jotakin uutta omaan elämäänsä ja työhönsä ja kokee, että yhdessä oppiminen antaa voimia.

Yhteistyösuhteinen suhde ei siis perustu valtaan. Valtasuhteilla ei ole merkitystä. Tällöin ohjaajalla ja opiskelijoilla on tilaa voimaantua. Voimaantumista edistävä vuorovaikutus on avointa, tasa-arvoista, luottamuksellista. Kunnioittaminen ja yhteisöllisyyden merkitys korostuvat. Tällaisessa suhteessa on helppo olla toisen kanssa. Toinen ei tunnu uhkaavan omaa eheyttä eikä puolustamiseen ja kilpailuun kulu energiaa.

“
*Näköala-
paikalla:*
*on jo kokemuksia
työstä, elämästä, on
jo visioita tulevas-
ta. Asioita pystyy
näkemään monesta
vinkkelistä.*
”

Itse ohjaan opettajien ja esimiesten ammatillista kasvua. Minä en ole kuitenkaan oikeutettu sanomaan ja neuvomaan, miten aikuisen ihmisen – opettajan tai esimiehen – tulisi toimia työssään. Sen sijaan keskustelen ja tuon näkyväksi omaa tapaan toimia ohjaajana ja ryhmien vetäjänä. Samoin olen kiinnostunut kuulemaan ja jakamaan kokemuksia siitä, miten opiskelijat asemoivat itsensä suhteessa opettajuuteen tai johtajuuteen ja mihin nämä asemoinnit perustuvat. Olen kiinnostunut siitä, minkälaisia käsityksiä ja kokemuksia opiskelijoilla on tuon asemoinnin taustalla ja mihin yleisempiin käsitteellisiin ja teoreettisiin lähtökohtiin ne perustuvat. Tämän idean oivaltaminen johtaa myös siihen, että ohjaajalla ei ole tarvetta muuttaa opiskelijaa ja hänen käyttäytymistään. Muuttamalla omaa suhtautumistaan opiskelijoihin (tunnemuutos) ja omaa tapansa ohjata ohjaaja samalla muuttaa voimavarojaan.

Oheisessa runossa Tommi Tabermann ja Jussi T. Koski ovat aikuisuuden ytimessä.

Ohjauskeskustelu

Yhteisö ohjaa. Opettaja ohjaa. Esimies ohjaa. Pappi ohjaa. Anoppi ohjaa. Asiantuntija ohjaa. Lääkäri ohjaa. Ohjaaja ohjaa. Kaveri ohjaa. Vihamies ohjaa. Mainos ohjaa. Muoti ohjaa. Media ohjaa. Porukka ohjaa.

*Toinen ohjaa. Joku muu ohjaa.
Jos minä annan ohjata.
Jos minä en ohjaa.*

*Ei suurempaa tuhlausta
kuin oman elämänsä ohjaamisesta luopunut
ihminen,
läpeensä sosiaalistunut
sopeutuva ja mukautuva
other-directed personality.*

(Tabermann & Koski 2007, 122.)

ELÄMISEN KOKONAISVALTAISUUS

Aikuisohjaajan työ koskettaa omaa ja ohjattavan koko elämänkenttää. Ohjauksessa esiin nousevia kysymyksiä ei voida erotella ja irrottaa toisistaan. Ihmisen elämänkentässä kaikki asiat ovat yhteydessä toisiinsa. Ohjaajana näen tärkeänä, että sekä ohjaajan että aikuisopiskelijan tulee pyrkiä pitämään fyysisen, psyykkisen, henkisen, sosiaalisen ja ammatillisen hyvinvointinsa tasapainossa. Jonkin osa-alueen luisuminen pois tasapainosta vaikuttaa muihin osa-alueisiin.

Muutoksen Suomi –raportissa (*Hautamäki ym. 2008*) todetaan, kuinka Suomessa korostetaan nykyään osaamista mutta ei osaamisen tekijöiden onnellisuutta, ihmisarvoa eikä elämänhallintaa. Niinpä työelämän vetovoiman ja työssä jaksamisen parantaminen on nähty keskeiseksi kansalliseksi haasteeksi, kun työikäisen väestön määrä lähitulevaisuudessa nopeasti vähenee. Tällöin on tärkeää ihmisen kokonaisvaltaisuuden huomioon ottaminen.

Ohjaaja voi olla voimavarojen liikkeellepanija. Tällöin hän auttaa aikuisopiskelijaa yhteyteen omien ja ympäristön voimavarojen kanssa. Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen opiskelijoiden ohjauksessa olen useammin kuin kerran korostanut sitä, kuinka tärkeää on pitää itsestään huolta ja johtaa itseään niin, että raskaiden työviikkojen ja intensiivisen opiskelun lisäksi on aikaa itselle. Yamk -opiskelu Hämeen ammattikorkeakoulussa tapahtuu viikonloppuisin. Opettajaopiskelijoiden ohjauksessa pyydän heitä kirjoittamaan henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaansa, miten he lataavat akkujaan ja keräävät voimia. Myös opettajaopiskelijat opiskelevat työn ohessa, eivät kuitenkaan viikonloppuisin. Vesa Ristikangas, Tapio Aaltonen ja Eeva Pitkänen (2008, 267) toteavat teoksessaan Asiantuntijasta esimies, kuinka itsensä kehittämisessä (ja ammatillisessa kasvussa) yksi rooli on elämästä nauttijan rooli. Elämästä nauttija suhtautuu työhönsä riittävän rennosti ja osoittaa omalla esimerkillään vapaa-ajan tärkeyden.

KUKA PITÄÄ OHJAAJASTA HUOLEN?

Ohjaajat ovat auttajia, resurssihenkilöitä toisille ihmisille. He edistävät toisten ihmisten hyvinvointia. On tärkeää, että ohjaajat pitävät omasta jaksamisestaan ja hyvinvoinnistaan huolta. Vain hyvinvoiva ohjaaja tekee tuloksellista ohjaustyötä ja voi edistää toisen ihmisen hyvinvointia. Jokaisen ohjaajan tulisi pohtia ja toteuttaa sitä, mitä hyvinvointi tarkoittaa itselle ja miten se näkyy omassa työssä. Terhi Takasen (2005, 185) mukaan henkilökohtaista voimaantumista voi arvioida esimerkiksi seuraavien tunteiden ja kysymysten avulla:

- 1) vaikuttavuuden tunne: miten voi vaikuttaa työllään ja työssään?
- 2) kyvykkyys: kokeeko olevansa pätevä ja osaava?
- 3) merkityksellisyys: näkeekö työllään merkityksen?
- 4) valinnanmahdollisuus: kokeeko voivansa tehdä työssään todellisia valintoja?

Ohjaajalta edellytetään helposti kaikkivoipaisuutta ja kaikkien alojen asiantuntijuutta. Korostan voimakkaasti sitä, että ohjaaja saa (ja hänen pitää) olla tarvitseva. Tarvitsevuus on yhteydessä itsensä arvostamiseen. Kun ihminen arvostaa itseään, hän on terveen ylpeä osaamisestaan ja hän tietää, että hänellä on jotakin annettavaa muille. Hän tunnistaa hyvän ja osaamisen myös muissa ihmisissä. Siksi hänen on helppo ottaa vastaan apua ja tukea muilta. Kyky ymmärtää ihmisen keskeneräisyys on vaikeaa yhteiskunnassamme, jossa korostetaan liikaa täydellisyys tavoittelua. Itseltään ei kuitenkaan pidä vaatia liikoa. On tärkeää tutustua omiin rajoihin ja hyväksyä itsensä vahvuuksineen ja keskeneräisyyksineen. Terve itsetunto edellyttää oman epätodellisuuden hyväksymistä. Mielestäni tärkeää on se, miltä ohjaustyö ja ohjaajana oleminen tuntuvat sydämessä. Palveleeko se niitä syvällisempiä arvoja, joita ohjaaja haluaa olla toteuttamassa.

Vaikka nykyään puhutaan paljon elinikäisestä oppimisesta, ihminen tarvitsee kasvun lomaan myös sellaisia aikoja, jolloin hän kerää voimia. On ikään kuin näkymätön. Kasvua ja kehittymistä tapahtuu silti (vrt. urheilijan kunto kehittyä levossa). Myös luovuus vaatii joutilaisuutta ja aikaa itselle ja ajattelulle.

Kun ihminen hyväksyy oman keskeneräisyytensä, hänen on helpompaa hyväksyä myös muiden ihmisten keskeneräisyys. Tässä kohtaa mainitaan myös anteeksiantamisen (itselle ja muille) merkitys eheyttävänä ja voimavarais-tavana kokemuksena. Toisena äärivaihtoehtona on loukkaantuneisuuteen, katkeruuteen, vihaan, kateuteen yms. hankaliin tunteisiin jumittuminen. Pitkään jatkuvilla ahdistavilla tunnekokemuksilla on todettu olevan jopa sairastuttava vaikutus. Joka tapauksessa ne kuluttavat hyvin paljon energiaa.

Myös kiitollisuuden tunteella ja kiitollisella asenteella on todettu olevan huomattavan positiivisia vaikutuksia ihmisen hyvinvointiin. Kiitollisuus syntyy kyvystä ymmärtää elämän ihmeellisyys ja kauneus. Kiitollinen ihminen tunnistaa ja tunnustaa hyvän ja arvostaa sitä itsessä ja muissa. Kiitollinen näkee hyvän toisessa ja arvostaa sitä, mitä hänellä on annettavaa. Kiitollisuuden ja anteeksiantamisen tunteiden kehittäminen on ihmisen henkisen olemuksen voimavaroja. Niiden käyttö työelämässä on vielä varsin kehittämätöntä. (Lundell 2009, 175.) Ne ovat kuitenkin piileviä kykyjä, joiden kehittämiseen toivon jokaisen alkavan ”satsata” ihan heti.

Kun kysyn eri ihmissuhdealan ihmisiltä: ”Kuka pitää teistä huolen?”, on vastauksena usein syvä hiljaisuus. On tärkeää, että ohjaajalla on oma voimavaraverkostonsa. Lisäksi työnohjaus on osa työtä. Ohjaaja tekee sen verran haasteellista ja vaativaa työtä, että jokaiselle ohjaajalle pitäisi työn puolesta kuulua ilman muuta työnohjaus. Ohjausalalla on tarjolla paljon koulutusta ja tapahtumia, joihin osallistumisen näen tärkeänä ja virkistävänä. Koulutuksissa pystyy verkostoitumaan samanhenkisten ihmisten kanssa. Itse huoleh-

din omasta jaksamisestani vaivoja ennaltaehkäisevässä merkityksessä - edellä mainittujen ohella - myös osallistamalla ammatillisesti syvennettyyn lääkinälliseen kuntoutukseen

(Aslak-kuntoutus). Kun opin jotakin itsestäni, omista vahvuuksistani ja heikkouksistani sekä tavoistani reagoida eri asioihin, vahvistun ja voimaannun. ■

LÄHTEET

- Hautamäki, A. (toim.) 2008. Muutoksen Suomi. Ihmiset muutoksen tekijöinä, instituutiot ihmisten tukijoina. Helsinki: Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra.
- Ikonen, H. 2009. Ohjausjärjestelmä Jyväskylän ammattikorkeakoulussa. Opintojen ja opiskelijoiden hyvä ohjaus – mahdollisuus kaikille. Teoksessa Hirvonen, M. (toim.) Esteettömyydellä osallisuuteen Jyväskylän ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun puheenvuoroja 2, 19–27.
- Isokorpi, T. 2008. Pää pyörällä – kaaoksesta rauhoittumiseen ja aitoon läsnäoloon. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2008. Temperamentti, stressi ja elämäntilanne. Helsinki: WSOY.
- Lindström, M. 2009. Ohjaus ja konsultointi Aslak-kuntoutuksessa 4.-8.5.2009 Kuntoutussäätiöllä Helsingissä. Julkaisematon lähde.
- Lundell, S. 2009. Kateus työyhteisössä. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Mattila, H. 2008. Voimaantumisen ydin. Sosiaali- ja terveysalalla toimivien ihmisten mahdollisuuksia voimaantua työssään. Kuopio: Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 151.
- Ollila, M-R. 2008. Lauman valta. Helsinki: Edita.
- Palmu-Joronen, A-L. 2009. Nokian kilparadalta omille teille. TS-Extra 21.3.2009 (haastattelijana Päivi Palm).
- Ristikangas, V., Aaltonen, T. & Pitkänen, E. 2008. Asiantuntijasta esimies. Innostusta ja arvostusta esimiestyöhön. Helsinki: WSOY.
- Tabermann, T. & Koski, J. 2007. Kuinka olla. Helsinki: Kirjapaja.
- Takanen, T. 2005. Voimaantuva työyhteisö. Miten luomme tulevaisuutta? Helsinki: Sun Innovations.

Jarmo Virta

AIKUISTEN OHJAUKSEN EETTISISTÄ KYSYMYKSISTÄ

Artikkelini tavoitteena on kuvata lyhyesti etiikan peruskäsitteitä, niiden kytkeä opintojen ohjaukseen sekä esimerkkejä aikuisopiskelijan ohjaukseen liittyvistä eettisistä kysymyksistä. Eettisten kysymysten käsittely ei voi tässä mitenkään olla kattavaa vaan enemmän ajatuksia herättävää ja omakohtaisesti koettavien tilanteiden etiikan pohdintakeluun kannustavaa. Artikkelissa mainittujen kysymysten lisäksi on runsaasti muitakin esimerkkejä, jotka ansaitsevat ohjaustoiminnan eettisen perustan tarkastelua.

ETIIKAN PERUSKÄSITTEITÄ

Etiikka terminä ja käsitteenä on kehittynyt antiikin Kreikassa. Alkusanoina ovat olleet ”ethos” eli tapa tai tottumus ja yleisesti omaksuttu käytäntö. Termillä on kuvattu periaatteita, joiden mukaan sosiaalisissa yhteyksissä käyttäytyään. Toinen kantasana on ”ethiko’s”, jonka merkitys on henkilökohtaisempi ja syvempi, se kuvaa henkilön arvoja ja elämänsäntettä. Ethos on kantasana myös ”etiketille”, jolla on edelleen merkitys varsinkin muodollisissa tilaisuuksissa pukeutumisen, käyttäytymiskoodin, istuma- ja puhelijärjestyksen tms. kohdalla. Etiikan syvä olemus katsotaan kuitenkin olevan sisäisessä luonteenlaadussa ja arvomaailmassa. (Koskinen 1995, 24–25.)

Toinen etiikan peruskäsite on moraalit, joka tulee latinankielisestä sanasta ”mores”



eli tavat. Mores on suora käänös kreikan etihossanasta. Alunperin etiikka ja moraali ovat merkinneet samaa, ja sanoja onkin käytetty toistensa synonyymeinä. Käsitteiden määrittely toisiinsa nähden on haastavaa, mutta yleisesti etiikka liittyy enemmän luonteeseen moraalin painopisteen ollessa ulkoisessa toiminnassa ja käyttäytymisessä. (Koskinen 1995, 24–25.) Ihmisen moraalin muuttuminen on helpompi nähdä havainnoimalla hänen toimintaansa kuin ymmärtää taustalla olevan etiikan muutos (Parkkinen 2007). Etiikka on käsittekaaviossa moraalin yläkäsite. Moraali taas koostuu normeista ja arvoista. (Koskinen 1995, 31.) Normit ovat lakeja, ohjeita ja määräyksiä siitä, miten pitää toimia. Normien osa-alueena voidaan pitää sääntöjä, jotka ovat sellaisia määräyksiä, joiden rikkomisesta seuraa tietty sanktio. Moraalin kannalta oikea ja toivottu käyttäytyminen on normien mukaista. (Koskinen 1995, 42–43.) Arvot ilmaisevat moraalisesti tavoiteltavia eli hyviä ja vältettäviä eli pahoja asioita. Yhteiskunnassamme yksilöillä ja ryhmillä samoin kuin ideologioilla ja uskontokunnilla on erilaisia arvojärjestelmiä. (Koskinen 1995, 62–63.) Karkea käytös julkisessa tilaisuudessa ei ole lainvastaista mutta yleisesti omaksuttujen arvojen mukaan vältettävää. Ei kuitenkaan ole välttämättä johdonmukaisesti määritettävissä, mikä on karkeaa käytöstä missäkin ryhmässä tai kenenkin mielestä. Vaaleissa äänestäminen on joissakin valtioissa säädetty pakolliseksi, mutta Suomessa se on vapaaehtoista, joskin toivottavaa. Näin äänioikeuden käyttäminen on yhteiskunnan moraalisten arvojen mukaista.

Etiikka voidaan myös kääntää sanalla moraalioppi. Lisäksi etiikka voidaan määritellä tiedostetuksi moraaliksi. Jos moraali muodostuu niistä normeista ja arvoasetelmista, jotka ohjaavat yksilön toimintaa, päätöksiä ja arvioita, voidaan sanoa etiikan olevan moraalioppia. Kaikilla ihmisillä on tiedostettu tai tiedostamaton moraali, mutta kaikilla ei ole tietoista etiikkaa. Etiikalta voidaan vaatia, että se on tietoista ja jotenkin määriteltävissä olevaa. Tämä liittyy esim. ammattietiikkaan:

joku ammattikunta on hyväksynyt normikokoelman jäsentensä ammatinharjoittamisen perustaksi. Sen sijaan ammattimoraali on hankalammin määriteltävissä, se liittyy useimmiten käsityöperusteisiin ammatteihin. Ammattimoraalin kautta edellytetään, että työ tehdään huolella ja loppuun saakka. (Koskinen 1995, 29–31.)

OHJAUKSEN AMMATTIETIIKASTA

Oppilaitoksen ja siellä tapahtuvan ohjauksen keskeinen käsite on ihmiskäsitys. Se on myös yleisesti etiikan kannalta ehkä merkittävin elämäkatsomuksen osa. Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan lyhyesti sitä, miten ihmisenä oleminen nähdään. Tätä kautta muodostuvat ihmisyyden arvoasetelmat hyvästä, tavoiteltavasta ja toisaalta pahasta, vältettävästä. Omaksutut käytännön toimenpiteet juontuvat siitä, miten eri ihmisiä arvioidaan. Onko arvion perustana vain henkilön hyöty yhteiskunnalle? (Koskinen 1995, 129.) Onko ihmisyyden itseisarvo kadonnut?

Ihmiskäsitys voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen: ihmistä koskevaan tietoon, ihmiskuvaan sekä arvottamiseen ja suhtautumistapaan. Ihmistä koskeva tieto on todellista tutkittua tietoa. Se on toisaalta biologista tai lääketieteellistä ja toisaalta ihmisen käyttäytymiseen liittyvää. Mieliopitteet eivät ratkaise, vaan ratkaisevaa on tiedon ja tosiasioiden saatavuus sekä tiedon hakeminen. Ihmistä koskeva tieto ei siis perustu arvoihin. (Koskinen 1995, 176–179.)

Ihmiskuva muodostuu tosiasioiden, odotusten, aiempien kokemusten ja omien arvoasetelmien kokonaisuudesta. Ihmiskuvasta syntyviä erimielisyyksiä voidaan ratkaista vain tosiasioiden osalta tieteellisin menetelmin. Arvottaminen ja suhtautumistapa koostuvat eri henkilöiden subjektiivisista kokemuksista ja näkemyksistä ja ne ilmenevät oppilaitosympäristössä esimerkiksi opettajien erilaisista arvioista samasta opiskelijasta. Vaikka tosiasiat olisivat kiistattomat ja ihmiskuvakin eri arvi-

oijilla suunnilleen samanlainen, voivat arvottaminen ja johtopäätökset, suhtautuminen ja toiminta saman opiskelijan kohdalla olla erilaiset. (Koskinen 1995, 178–179.)

Ammattikorkeakoulun ohjauksessa korostetaan holistista eli kokonaisvaltaista ihmiskäsitystä. Ihminen on sosiaalinen ja aktiivinen toimija, joka suuntautuu yhteistyönä tapahtuvaan tiedonetsintään. Opiskelija on täysivaltainen kunnioitusta ansaitseva osallinen oppilaitosyhteisössä. Kannustus ja palaute on olennainen osa ohjaus- ja oppimisprosessia. Ohjaaja on turvallinen keskustelukumppani ja hyvä esikuva, joka kuuntelee enemmän kuin kyselee.

Ohjaus on toimintaa eettisten vuorovaikutussuhteiden verkostossa. Ohjauksen eettisten kysymysten ydinalueita ovat näin vuorovaikutussuhteet ja niihin suhteisiin liittyvä vastuu. Tavallisesti katsotaan, että ohjaaja on ensisijaisesti opiskelijoiden asialla. Miten tämä silloin vaikuttaa opiskelijan perheeseen, kollegoihin ja yhteistyökumppaneihin? Muihin tahoihin liittyvät eettiset periaatteet voivat joutua väistymään, koska ohjaajan ja ohjattavan suhde on ensisijainen ja siihen liittyy olennainen luottamuksellisuuden periaate. Luottamuksellisuus toimii suhteessa oppilaitoksen muuhun henkilökuntaan, opiskelijan työyhteisöön, ulkopuolisiin yhteistyökumppaneihin ja opiskelijan perheeseen. Luottamuksellisuuden rajat ovat eettisen tarkastelun kannalta haasteelliset, kun ohjaajan oma osaaminen tuntuu riittämättömältä tai opiskelijan oma etu vaatisi muunlaista toimintaa. (Nummenmaa & Yli-Vakkuri 1996, 131, 133.)

Ohjaaja toimii ohjattavan ja opettajien ”välimaastossa”. Luottamuksellisia keskusteluja ei voi kertoa, kuitenkin opiskelijaa tulisi voida puolustaa epäoikeudenmukaisilta kommenteilta. Ohjaajan ammattitaitoa on tarkastella työtään ja arvojaan tämänkaltaisissa tilanteissa. (Nummenmaa & Yli-Vakkuri 1996, 134.) Ohjaajan rooli välittäjänä on jatkuvasti korostunut.

Ohjaajan suhde omaan itseensä on myös usein eettisten pohdintojen kohteena. Miten

tunnistaa omien kykyjensä rajat ja rajoitukset sekä oman persoonan vaikutus? Miten ylläpitää ammattitaitoa, miten toimia kiireessä ja ulkoisten vaatimusten keskellä? (Nummenmaa & Yli-Vakkuri 1996, 135, 138; Parkkinen 2007.) Miten toteuttaa oppilaitoksen tai elinkeinoelämän toiveita suhteessa opiskelijoiden omiin odotuksiin ja toiveisiin? Miten realistinen kuva opintojen sisällöstä ja työmäärästä tulisi antaa?

KENEN ASIALLA OHJAAJA ON?

Oppilaitoksen markkinointi, opiskelijarekrytointi on merkittävä osa ammattikorkeakoulujen ohjaustoimintaa. Rekrytoinnin tuloksia mitataan ensisijaisten hakijoiden määrällä absoluuttisesti ja suhteessa aloituspaikkoihin. Myös kehitystrendejä edellisiin vuosiin seurataan tarkasti. Hakijoiden määristä tehdään valtakunnallisia tilastoja ja niistä kerrotaan myös sanomalehdissä ja muissa joukkoviestimissä. Mediassa huomio kiinnittyy nuorten hakijoiden tilastoihin. Aikuiskoulutusten hakijamäärien seuranta on lähinnä oppilaitoskohtaista valtakunnallisten tilastojen lisäksi. Ohjauksen eettinen pohdinta aikuisopiskelussa liittyy esimerkiksi kysymyksiin, kenen hyväksi rekrytointia tehdään, mitä ja millaista tietoa opiskelusta annetaan ja miten varmasti voidaan kertoa työelämän tulevista tarpeista ja trendeistä. Onko hakijoiden määrä vai laatu pääasia?

Järjestelmän eli oppilaitoksen ja opetushallinnon asialla oleminen edellyttää juuri mahdollisimman suuren hakijamäärän tavoittelemista. Onko ohjaajan tällöin pyrittävä saamaan hakijoita alalle, joka kiinnostaa heikosti mutta jolle oppilaitos toivoo hakijoita? Koulutusohjelman tulevaisuus voi vaarantua, kun hakijamäärät ovat pienet. Toisaalta onko oikein, että ohjaaja kertoo laajasti suositusta koulutuksesta, johon on vaikea päästä mutta joka työllistää heikosti? Entä rekrytointi alalle, jolla on hyvät työllistymismahdollisuudet mutta joka on ehkä suhdanneherkkä eikä muutenkaan

“
Aika-
tauluttaminen
ja henkilökohtaises-
sa yksityiselämässä
on otettava monia
rooleja ja selvittävä
jotenkin niistä.

”

mielikuissa vetävä? Miten aikuisopiskelijan omat odotukset ja toiveet työuralleen voivat realistisesti toteutua tämän koulutuksen myötä? Miten pätevä henkilö ohjaaja on tätä kuvaamaan ja arvioimaan tulevaa selviytymistä opinnoista? Nuorisokoulutukseen verrattuna henkilökohtainen neuvontapalvelu aikuisten koulutuksista on painottunut yksittäisten sähköposti- tai puhelinkysymysten vastaamiseen, normaalisti aikuiskoulutuksesta ei voida kertoa ryhmille. Miten ohjaaja voi tällöin antaa koulutuksesta kiinnostuneelle realistisen mutta samalla kannustavan kuvan opiskelusta ja sen tuottamasta hyödyistä?

Millainen kuva opinnoista pitäisi antaa? Kuvan voi antaa työlääksi laajoinen harjoitustoineen, raskaine tenttikausineen ja pitkinä päivineen, jotka aikuisopiskelijan kohdalla tarkoittavat työpäivän jatkamista opiskelulla tai viikonloppujen käyttämistä opiskeluun. Toisaalta jos kerrotaan, että opiskelu on helppoa ja hoidettavissa vasemmalla kädellä, se ei vastaa todellisuutta kuin yksittäistapauksissa, eikä se lisää arvostusta ammattikorkeakouluopintoja kohtaan. Opetuksen ja järjestelyiden ylistäminenkin on lyhytnäköistä, se voi johtaa ristiriitaan annetun mielikuvan ja koetun tai kuullun todellisuuden välillä. Realistinen kuva on siis edullisempaa antaa, kuitenkin välttämättä ääriesimerkkejä, vaikka niitä saattaisi tulevassa koulutuksessa joskus esiintyäkin. Rasituspiikkien olemassaolosta voi mainita tekemättä niistä pääasiaa.

Elinkeinoelämän ja työnantajien asialla oleminen edellyttää juuri tämän ajan vahvimmin työllistävien alojen markkinointia. Kuitenkin suhdanteiden muuttuessa valmistusvaiheessa olevat opiskelijat eivät sitten saakaan helposti töitä. Arvioita tulevasta työvoiman tarpeesta aloittain tehdään, mutta miten hyvin ne toteutuvat, kuinka varmoja johtopäätöksiä niistä voidaan tehdä?

Ohjaajan ei tulisi olla vain elinkeinoelämän asialla. Sen pitäisi olla elinkeinoelämän itsensä hoidettava tehtävä. Näin myöhemmät olosuhdemuutokset eivät ole ohjaajan ”syytä”. Ainakin olisi hyvä pitää esillä suhdanteiden

vaihtumisen mahdollisuus, sama koskee myös nyt huonosti työllistäviä aloja. Järjestelmän asialla ohjaajan on ainakin jonkin verran oltava, kuitenkin sovittaen sen asiakaslähtöisyyteen. Järjestelmän kannalta jatkuvan hakijamäärän kasvun odotuksetkaan eivät ole realistisia. Lisäksi katsomalla pelkkää hakijoiden määrää ja unohtamalla laadun, kuten soveltuvuuden ja motivaation, ei myöskään saa oikeaa kuvaa vetovoimasta. Asiakaslähtöisyys - järjestelmän odotukset huomioiden - voisi olla mielestäni ohjaajan eettisenä toimintapohjana opiskelijarekrytoinnissa.

Ohjaaja voi tarkastella toiminnassaan ohjauksen tasapuolisuutta ryhmän jäsenten kesken ja ryhmien välillä. Nuorten tavoin aikuisillakin on yksilölliset tarpeet ja toiveet ohjauksen tyyliin ja määrän suhteen. Ohjaus painottuu usein opintojen alkupuolelle. Kuitenkin ohjaustarvetta on myös myöhemmissä vaiheissa ja opinnäytetyössä. Onko ryhmän jäsenet huomioitu tasapuolisesti? Miten huomioimisen pitäisi tapahtua? Onko tarpeeksi ilmoitetaan vastaanottoajat ja sähköpostiosoitteensa ja puhelinnumeronsa vai antaa valmis lista, jossa kullekin opiskelijalle on varattu tapaamisaika keskusteluun? Onko edellinen tapa liian etäinen tai jälkimmäinen liian hyökkäävä? Millaiset rajat ja käsitykset ryhmän jäsenillä on etäisyydestä tai hyökkäävyydestä? Tasapuolisuutta voi edistää ainakin siten, että tehdään ohjauksen saatavuus kaikille mahdolliseksi tietystä määrässä. Henkilökohtaisista lähtökohdista johtuvat erityistarpeet voidaan toteuttaa erikseen sovitusti. Ohjauksessa voi myös tulla pohdittavaksi se, miten syvälle henkilökohtaisen elämän, kuten perheen, harrastusten, terveydentilan tai työasioiden puolelle voidaan keskusteluissa mennä ja miten tarpeellista se on ohjauksen kannalta. Tässäkin ohjattavien henkilökohtaiset näkemykset on tarpeellista saada selville.

Opiskelun keskeyttäminen on raskas päätös opiskelijalle. Oppilaitoksellekaan se ei ole mieluista. Milloin olisi edullisempaa kannustaa opiskelijaa jatkamaan vaikeuksista huolimatta? Milloin on parasta antaa tila opintojen

viivästymiselle tai lopettamiselle? Oppilaitoksen tavoitteena on mahdollisimman pieni keskeyttäneiden osuus opiskelijoista. Jos ohjaaja on oppilaitoksen asialla, niin silloin ohjaaja yrittää estää keskeyttämisiä kaikin keinoin. Ollessaan opiskelijan asialla ohjaaja antaa tilaa myös keskeytyspäätökselle, jos se osoittautuu opiskelijan elämäntilanteesta mielekkäimmäksi ratkaisuksi.

Milloin ohjaaja voi tuntea auttaneensa ohjattavaa opiskelussaan tai elämässään eteenpäin tai ohjattavansa voimaantuneen saamastaan ohjauksesta? Aloittaessa koulutuksen aikuisopiskelija tavallisesti odottaa ammatillisen pätevyytensä lisääntyvän omalla alallaan tai saavansa pätevyyden uuteen ammattiin. Koulutukseen hakeutuminen voi johtua omasta kiinnostuksesta tai pakkotilanteesta. Odotusten ja todellisuuden välille voi tulla ristiriitoja, joihin ohjaaja saattaa joutua osapuoleksi. Toimiva yhteistyö ohjaajan sekä ryhmän opettajien, mahdollisesti myös työpaikan tai muiden sidosryhmien välillä auttaa ohjaajan omien voimien säilymistä, jakaa vastuuta ja tehostaa opiskelijoiden saamaa ohjausta ja tukea.

Miten pitkälle ohjaustyö ja ohjaajan rooli ulottuvat elämässä, miten pitkälle niiden tulisi ulottua? Suljenko puhelimen ja lähdän työpaikalta tasan kello 16 vai olenko käytettävissä myös iltaisin ja viikonloppuisin? Milloin voin sanoa ei? Ohjaajan omaa ammattietiikkaa muodostettaessa opiskelijoiden hyvinvointi on varmasti yksi keskeinen osa. Aikuisten kohdalla luonteva yhteydenpito varsinkin henkilökohtaisten tapaamisten muodossa on ehkä mahdollista vain normaalien päivätyöaikaisten ulkopuolella. Ohjaajan kiinnipitäminen vakiotyöajasta voi johtaa siihen, ettei aikuisryhmien opiskelijoilla ole mahdollisuuksia ohjauskeskusteluun. Voiko ohjaajalta kuitenkin vaatia sitä, että hän on aina käytettävissä, jos useita ryhmiä on käynnissä yhtäaikaaisesti ja ryhmät ovat paikalla eri viikonpäivien iltoina? Onko kohtuullista odottaa ohjaajan tulevan lauantaipäivänä töihin, jos silloin on jokin ryhmä lähiopetuksessa? Onko vaarana, että

ohjaaja totuttaa opiskelijat pitämään itseään aina tavoitettavissa olevana? Minkä verran ohjaaja katsoo velvollisuudekseen hankkia opiskelijaa varten taustatietoja ja muuta materiaalia tai miten pitkälle hän auttaa opiskelijaa asioiden hoidossa?

Opiskelijan tarpeet ja hyvinvointi liittyvät esimerkiksi luotettavuuteen ohjauksen saamisessa ja ammattitaitoiseen ohjaukseen. Ohjaajan oma hyvinvointi, jaksaminen ja mukavuudenhalu voivat silloin olla ristiriidassa opiskelijan tarpeisiin nähden. Molempipuolinen jousto ja ymmärrys antavat mahdollisuuden mielekkään ohjausjärjestelmän rakentamiseen, jossa ohjaaja on ainakin sovitusti henkilökohtaisesti tavattavissa. Varautumalla iltaisin puhelinsoittoihin esimerkiksi hakuai- kana ohjaaja luo välittävän palvelun ilmapii- riä. Kenen tahansa pitäisi silti ymmärtää, että henkilökohtainen elämä kuuluu kaikille eikä jatkuva varallaolo ole mahdollista. Sähköposti on käyttökelpoinen yhteydenpitoväline myös epätavallisina vuorokaudenaikoina. Kyselyihin ja muihin viesteihin vastaamisen ilman tarpeetonta viivytystä voidaan myös katsoa kuuluvan yhteiskuntamme moraalisiin arvoihin. Onko ohjaajan velvollisuus silti tarkistaa sähköpostiaan normaalin työajan ulkopuolella ja ryhtyä heti vastaamaan ja viestin vaatimaan selvitystyöhön? Joskus kyselyt voivat olla aidosti kiireellisiä ja koskea esimerkiksi seuraavan aamun valintakokeita. Nopean vastauksen saaminen voi olla asiakkaalle hänen tulevan opiskelunsa ja elämäntilanteensakin kannalta hyvin tärkeää. Olen itse saanut joitakin tällaisia viestejä nuorisokoulutuksessa koskien muun muassa valintakoeuutuksia, joka ilmeisesti oli postissa kadonnut. Ilman vastausta hakija olisi todennäköisesti luullut, ettei häntä ole lainkaan kutsuttu kokeeseen. Puhelinsoittojen tavoin ei sähköpostinkaan kohdalla silti voida olla kaiken aikaa valmiudessa.

Onko nuoriso- ja aikuiskoulutukseen liittyvien eettisten kysymysten välillä eroja? Pitäisikö niitä olla? Sekä nuorilla että aikuisilla opiskelijoilla hyvinvointi luo pitkälti myös menestystä opiskelussa. Hyvinvointiin taas

vaikuttaa suuresti välittäminen ja opiskelijan tietoisuus siitä, että hänestä välitetään. Yksi osa välittämistä on kattava ja laadukas ohjauspalvelu. Ohjaaja tuntee onnistuneensa samalla tavalla, jos hän on ollut hyödyksi ja avuksi niin nuorelle kuin aikuisellekin. Pieniä erojakin on. Sidosryhmissä esiintyvät aikuisten kohdalla työyhteisö ja perhe. Myös nuorilla on perhe yksi tekijä, mutta nuori on perheessään erilaisessa roolissa kuin aikuinen. Aikuiselle perhe merkitsee puolisoa ja lapsia, nuori taas on alaikäisenä vanhempiansa huollettavana. Korkeakouluopiskelija on täysi-ikäinen mutta useimmiten perheetön. Alaikäisten nuorten kohdalla oppilashuolto-työ ja yhteydenpito vanhempiin ovat merkittävä osa ohjaustyötä. Aikuisilla perhe on yksi elämän tärkeä osa, joka opintojen ohjauksessa kuitenkin esiintyy käytännössä vain taustatietona. Lulli-Seppälän (2009) mukaan perhesuhteet voivat joutua kuitenkin koetukselle

yhden perheenjäsenen osallistuessa aikaa vievään koulutukseen, joka on pois perheen yhteisestä ajasta. Pahimmillaan se on johtanut parisuhdekriisiin. Perhesuhteiden huomioonottaminen on koettu tärkeäksi jo tutkintoon johtavan aikuiskoulutuksen varhaisessa vaiheessa. (Lulli-Seppälä 2009.) Työyhteisö on nuoren kohdalla melko harvinainen, muttei mahdotonkaan. Ainakin korkeakoulutasolla on opiskelijoita, jotka ovat jatkuvassa työsuhteessa tai yrittäjinä.

Opettaminen ja ohjaus ovat palvelutehtäviä. Miten täytämme tehtävämme luomalla opiskelijoihin hyvinvointia ottaen myös itsemme huomioon? Miten näemme ohjauksen osana toimivaa oppilaitosta? Miten luomme omalta osaltamme myönteistä mielikuvaa koulutuksesta ja oppilaitoksesta ulospäin? Näitä ja monia muita kysymyksiä pohtiesamme rakennamme toimintamme eettistä perustaa. ■

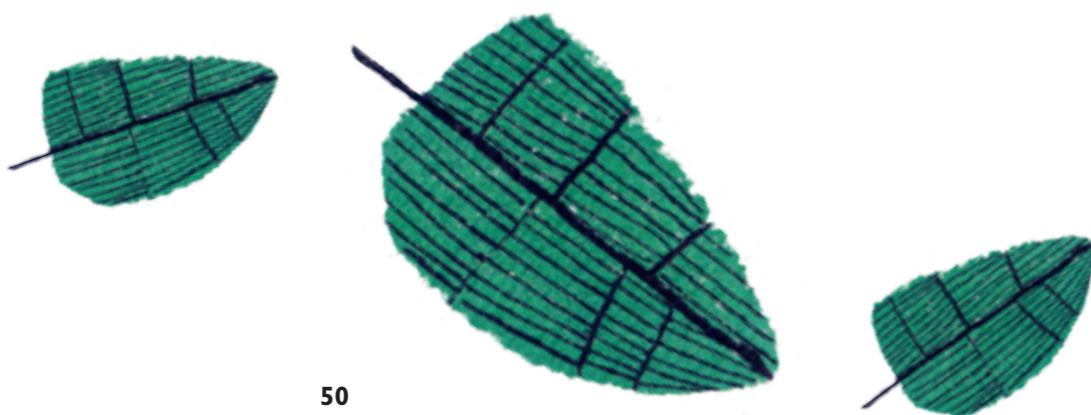
LÄHTEET

Koskinen, L. 1995. Mikä on oikein? Etiikan käsikirja. Helsinki: Lasten keskus.

Lulli-Seppälä, M. 2009. Kirjallinen kommentti artikkeliin 10.6.2009.

Nummenmaa, A. & Yli-Vakkuri, M. 1996. Oppilaanohjaus eettisinä suhteina ja periaatteina. Teoksessa Pitkänen P. (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 131–140.

Parkkinen, J. 2007. Ohjauksen eettisiä kysymyksiä. Luentomateriaali JAMK 26.4.2007.



Tarja Heino

OPETTAJA OHJAAJANA - AJANKÄYTTÖ JA RESURSSIT

JOHDANTO

Ammattikorkeakoulut elävät aktiivisessa muutostilanteessa nopeiden toimintaympäristön, koulutustarpeiden muutosten ja yhteiskunnan rakenteellisen kehityksen vuoksi. Ammattikorkeakoulujen toimipisteiden yhdistäminen ja vähentäminen, koulutusohjelmien laajentaminen, verkostoituminen ja yhteistyö sekä kansainvälisen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotutkimuksen lisääminen koskettavat kaikkia ammattikorkeakouluja. Samanaikaisesti keskustellaan, miten tuottavuuteen ja tehokkuuteen pyrkivä toiminta palvelee laadukkaana koulutuksen järjestämistä sekä opiskelijoiden henkilökohtaisten tarpeiden ja tavoitteiden huomioonottamista. Opiskelijoiden oppimistulokset, ammatillisen kasvun prosessi ja yksilönä kehittymisen kriteerit ovat tärkeitä mittareita laadun näkökulmasta. (Virtanen 2008, 31–32.) Ohjausta antavien toimijoiden työn näkyväksi tekeminen on haasteellista. Ohjauksen vaikuttavuutta ja tuloksellisuutta ei ole helppo mitata, sillä opiskelija ei aina tiedä tai edes hahmota saaneensa ohjausta puhumattakaan siitä, että pystyy arvioimaan ohjauksen vaikuttavuutta opintoihinsa. Tuloksellisuuden kannalta on tärkeää, että ohjausta on saatavilla kaikissa opintopulun vaiheissa. (Varjonen 2006a, 37–41.)

Auvisen (2004) mukaan ammattikorkeakoulun opettajan menetelmällisessä osaamisessa korostuu ammatillisen kasvun ohjaaminen. Opettaja ei ole pelkästään oman alansa asiantuntija, vaan oppimisen ohjaaja, yhteyksien luoja ja oppimisympäristöjen rakentaja. (Auvinen 2004, 367; ks. myös Salonen 2007, 32.) Opettajilta muuttuvien osaamistarpei-

den tiedostaminen ja edelleen välittäminen opiskelijoiden hallittaviksi vaatii uudenlaista lähestymistä opettajan työhön, joka on aina pohjautunut vahvaan oman alan asiantuntijuuteen. Tämä ei kuitenkaan riitä, vaan lisäksi kaivataan opettamisen taitoja: miten motivoidaan opiskelijat oppimaan, miten kommunikoidaan, miten kehitetään omaa asiantuntijuusaluetta ja miten osallistutaan yhä laajeneviin verkostoihin työelämässä, toisten asiantuntijoiden ja eri alojen edustajien kanssa. Opettajan on tärkeitä omata pedagogiset taidot niin ohjauksen kuin vuorovaikutuksen, motivoimisen ja syvälliseen oppimiseen mahdollistavien menetelmien osaltakin. (Virtanen 2008, 33.)

Opettajan työn erityinen haaste on kyky toisten ihmisten aitoon kohtaamiseen ja ymmärtämiseen. Ilman aidoissa kohtaamisissa syntyviä ihmissuhteita, luottamusta ja yhteyttä opettajan on vaikea hyödyntää muita ominaisuuksiaan opiskelijoiden ammatillisen kasvun ohjauksessa, oppimisen tukemisessa ja oppimismotivaation vahvistamisessa. (Salonen 2007, 39.) Ohjauksen sisältöihin tuovat uusia painotuksia myös työelämän muutokset. Työ ja ammatit ovat muutoksessa, jolloin syntyy paineita muuttaa ohjaustoimintaa, ammatillisen kasvun ohjausta ja ammatillisen identiteetin rakentumista. (Kotila 2006, 19–20.)

Tämän artikkelin tavoitteena on tarkastella, miten opettaja ohjaajana käyttää aikaansa ja muita resurssejaan ammattikorkeakoulussa aikuisopiskelijoiden ohjaukseen, joka kohdistuu erilaisiin asioihin, kuten ammatilliseen kasvuun, opintojen ohjaukseen, harjoitteluun, kansainväliseen opiskeluun, opinnäytetyöhön sekä ura- ja rekrytointipalveluihin. Koulutuk-

ssa käytetään yksilöllistämisen ja henkilökohtaistamisen välineenä henkilökohtaisia opiskelusuunnitelmia eli HOPSeja. Valtakunnallisten linjausten mukaan henkilökohtaistaminen tarkoittaa sitä, että opiskelijan tulee saada tunnustus siitä, mitä hän jo osaa, ja toisaalta sitä, että hänellä on mahdollisuus vaikuttaa tavoiteltuun osaamiseensa (*Opetusministeriö 2007*). Tässä kirjassa toisaalla Johanna Annala käsittelee artikkelissaan tarkemmin HOPSeja ja niihin liittyvää ohjausta.

OPETTAJA OHJAAJANA

Päätoimisen opettajan tehtävänä on opetus- ja ohjaustyö (*Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2003/352*). Ohjaus kuuluu siis oleellisesti ammattikorkeakoulun opettajan toimintaan. Uudenlaisen opettajuuden kehittymisen myötä haasteet opettajien toimenkuvien ja tehtävien uudistamiseen ja monipuolistamiseen ovat kasvaneet. Ammattikorkeakoulussa opettajilta edellytetään aktiivista työelämän kvalifikaatiovaatimusten seuraamista sekä opiskelijoiden opettamista ja ohjaamista kohti työelämässä tarvittavia, nopeastikin muuttuvia kompetensseja. (*Annala 2007, 40–43.*)

Opettajien työnkuvat sisältävät nykyään varsinaista opetus- ja ohjaustoimintaa, tutkimus- ja kehittämistoimintaa sekä muuta toimintaa. Työnjaon tulee palvella opettajan osaamisen kunnioittamista, osaamisen monipuolista ylläpitämistä ja kehittämistä sekä opiskelijoiden korkeatasoisen oppimisen mahdollistamista. (*Jaatinen 2003, 72.*) Opintojen ohjauksen tärkeys onkin tunnustettu korkeakoulumaailmassa olennaiseksi osaksi opintojen onnistunutta ja sujuvaa etenemistä.

Pedagogisesti opetusta on kehitetty mm. siirtymällä entisistä luokkahuonepohjaisesta opiskelusta aiempaa itsenäisempiin työskentelytapoihin, siirtämällä vastuuta opettajalta opiskelijoille ja monipuolistamalla opetusmenetelmiä, joilla voidaan määrittellä opiskelun päävastuu, eli onko opiskelu ohjattua vai

omatoimista. Ohjaustoimintaa toteutetaan yksilöllisenä dialogina, pienryhminä, verkko-ohjauksena sekä yhteisöllisenä ohjauksena, jossa kaikilla yhteisön jäsenillä on ohjausvastuu. Ohjattuun opiskeluun taas liitetään luokkaopetus, luennot, ohjatut harjoitukset, ryhmätyöt, henkilökohtainen ohjaus sekä muu ohjattu opetus (*Mikkola & Nurmi 2001, 69, 76–78*). Verkossa työskentelyn haasteena on mm. yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden luonti, yksilö- ja ryhmäohjaus sekä keskustelupalstat. Opettajan muuttunut rooli on toimia tiedon välittäjänä, opiskelun ohjaajana, managerina, multimedian suunnittelijana ja julkaisijana. Opettajalta edellytetään kykyä luoda virtuaaliyhteisö, jossa oppiminen mahdollistuu siten, että opettaja pystyy samalla kehittämään omaa erityisosaamistaan, ohjaamaan tuottamia verkko-opintoympäristöjä ja ajankäytön hallintaansa. (*Rajalahti & Rantala 2006, 76–77.*)

Opiskelijoiden tarpeet ja odotukset ovat muuttuneet. Opiskelijaryhmien epäyhtenäisyys ja opiskelijoiden halu yksilöllisiin valintoihin on lisääntynyt, kynnys palautteen antamiseen on alentunut ja sitoutuminen opintoihin heikentynyt. Henkilökohtaistamisen tarve nousee etenkin aikuisopiskelijoiden heterogeenisuudesta: esimerkiksi opiskelijoiden ikä, aiempi koulutus ja työkokemus sekä oppimisen tarpeet ovat erilaiset. Opiskelijan, etenkin aikuisopiskelijan, rooli suhteessa opettajiin on muuttunut entistä tasavertaisemmaksi yhteistyökumppanuudeksi. (*Salonen 2007, 29.*) Aikuisopiskelijan vuorokauden 24 tunnille on monta jakajaa. Hänen on kyettävä asettamaan opiskelu, työ, perhe, harrastukset ja muut elämän osa-alueet tasapainoon. Opiskeluajasta taistelevat lisäksi useammat samanaikaiset opintojaksot. Lähijaksojen rytmitys, joka on olennainen tekijä oppimisprosessin onnistumiselle, toimii parhaiten juuri ammattikorkeakoulun aikuisopiskelijoilla, jotka suorittavat opintojaan työn ohella. (*Heikkilä 2007, 139–143.*)

Viime vuosikymmenellä opettajien työ määrä on siis lisääntynyt ja työn vaatimukset

selkeästi kasvaneet, muuttuneet ja monipuolistuneet (*Salonen 2007, 29*). Miten opettaja jakaa aikansa pystyäkseen toimimaan jatkuvasti lisääntyvien työtehtävien ja vaatimusten kanssa? Ohjauksen muuttuminen aiemmasta yksisuuntaisesta ohjauksesta dialogiseen ohjaukseen vaatii entistä enemmän aikaa. Ohjaus kytkeytyy ohjaussuunnitelmaan ja työelämään, ja sen laadinnassa on dialogisuus oleellista. Milloin ohjaaja on tavoiteltavissa? Onko ohjausta mahdollista saada silloin, kun asia on ajankohtainen? Aikuisopiskelijan ohjaus, ohjausmenetelmät ja -muodot suunnitellaan opiskelijälähtöisesti. Ohjaajana opettaja on joustava, antaa opiskelijalle tilaa ja uskaltaa olla rohkea. Samanaikaisesti opettaja määrittelee konkreettiset rajat ohjaukselleen, milloin on tavattavissa, miten monta kertaa ohjaa tiettyyn tehtävään ja mitkä säännöt vaikuttavat ohjauksessa. Oleellista ohjauksessa on, että ohjaaja tiedostaa oman jaksamisensa ja palautumisen merkityksen omassa jaksamisessaan. Opettaja huolehtii jaksamisestaan esimerkiksi suunnittelemalla etäpäivän, jolloin voi työskennellä kotona, paljon ohjausta vaativien jaksojen jälkeen.

Opettajien työn mielekkyyttä voidaan parantaa ja kuormittavuutta vähentää toimenkuvia selkiyttämällä ja yhteistoiminnan edellytyksiä parantamalla. Ensisijainen opiskelijan ohjaaja on hänen opettajansa. Asian tuntijaperustaisen ohjauksen lisäksi tarvitaan muita ohjauspalveluita, kuten opinto-ohjaajan tai opettajatuutorin palveluja sekä hyvää keskinäistä koordinaatiota työnjaon osalta. (*Annala 2007, 44–45; Varjonen 2006b, 46–47.*) Haasteena onkin selkiyttää eri ohjaustahojen työnjakoa ja vastuita sekä nimerä kullekin opiskelijalle jäsen, joka vastaa hänen ohjauksestaan. Opettajan työn hallitsemista edistäisi ja selkiyttäisi ammatillinen erikoistuminen ohjauksen eri alueille (*Pekkala & Varjonen 2006, 57*). Ohjauksen sujuvuuden kannalta on tärkeää, että ammattikorkeakoulussa tunnetaan toisten toiminta-alueet, jotta osataan ohjata opiskelija oikeanlaisen ohjauksen luo (*Kallinen, Kerbs & Nurmi 2006, 14–17*).

AIKUISOPISKELIJAN OPINTOJEN OHJAUS

Opintojen ohjaus voidaan määrittellä tarkoitukseksi auttaa opiskelijoita oman oppimisprosessinsa henkilökohtaistamisessa ja omakohtaisen kokemuksellisuuden ja merkityksellisyyden löytymisessä. Ohjauksella autetaan opiskelijaa opintoihin liittyvissä valinnoissa. Ohjaajan tehtävänä on rohkaista, tukea, kyseenalaistaa ja ihmetellä opiskelija tekemiä valintoja. Ohjaus on opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutussuhde, jonka tarkoituksena on edistää oppimista ja opiskelijan itsenäistä oppimisprosessin hallintaa. (*Isokorpi 2002, 111–115.*)

Opintojen ohjauksen tarpeet vaihtelevat yksilöittäin ja opiskelupolun eri vaiheissa. Ohjauspalvelujen suuntaaminen niille, jotka sitä eniten tarvitsevat, on tärkeää. (*Lerikkanen 2008.*) Opintojen ohjauksen lähtökohtana on opiskelijan vastuu omista opinnoista. Korkeakoululla on puolestaan vastuu koulutuksen ja opintojen ohjauksen järjestämisestä. Korkeakoulujen arviointineuvoston seurannoissa suositellaan, että opintojen ohjaus tulee kattaa kaikki opintojen eri vaiheet (aika ennen opintojen alkua, alkuvaihe, keskivaihe, opinnäytetyön laadinta ja työelämään siirtyminen) ja osa-alueet (oppimisen ja opiskelun ohjaus sekä ammatilliseen suuntautumiseen ja persoonallisuuden kehittymiseen liittyvä ohjaus). Ohjaussuunnitelmat sisältävät useimmissa tapauksissa ohjauksen tavoitteet ja ohjauksen minimitavoitteiden määrittelyt, ohjaushenkilöstön työnjaon ja vastuut, opintojen ohjauksen opintojen polulla vaihteittain ja opintojen ohjauksen arvioinnin. (*Varjonen 2006a, 37–41.*)

Ammattikorkeakouluissa ei ole lainsäädännössä eikä virkaehtosopimuksissa määriteltynä opinto-ohjaajan tehtäväkuvaa, virkaa, siihen liittyviä pätevyysvaatimuksia tai palkkausta ja muita työsuhteen ehtoja. Tämän vuoksi opintojen ohjaus on toteutettu ammattikorkeakouluissa hyvin monimuotoisesti. Opintojen alkuvaiheen jälkeen ohjaus jakaantuu usein eri vastuuhenkilöille ja he

“ Aikuisopiskelu

on aika itsenäistä ja yksinäistä puurtamista. Ainakin etäjaksojen aikana. Opiskelu on myös hyvin aikaa vievää. Tuntuu, että aika on juuri omalta perheeltä pois. Toisaalta opiskelu on antoisaa ja se antaa paljon. On mielenkiintoista paneutua uusiin asioihin.

”

hoitavat ohjaustyötä usein oman toimensa ohella, mikä heikentää ohjauksen merkitystä sekä ohjaajan ammatti-identiteettiä. Keskeistä, koko opintojen aikana vastuussa olevaa opinto-ohjaajaa ei ole olemassa, ja ohjaavat opettajat, lehtorit ja koulutuspäälliköt ovat sitoutuneet enemmän omaan erikoisalaansa kuin ohjaukseen. (Kohl 2007, 2.) Tämä heijastuu monimuotoisesti myös opinto-ohjaajien työn resursointiin ja ohjauksessa käytettäviiin tehtävämikkeisiin. Samanaikaisesti on huomattu ammattikorkeakouluopiskelijoiden kasvava tarve ohjaukseen mm. opintojen pitkittymisen, oppimisvaikeuksien ja opintojen henkilökohtaistamisen näkökulmasta. (Kuisma 2006, 37.)

Opiskelijoiden opintojen etenemisen seuraaminen kuuluu koko opetushenkilöstölle. Täydennyskoulutuksessa ryhmän vastaavalla opettajalla korostuu mielestäni aikuisopiskelijoiden opintojen etenemisen seuraaminen enemmän kuin tutkintoon johtavissa koulutuksissa. Useassa ammattikorkeakoulussa täydennyskoulutus toteutuu iltaisin ja viikonloppuisin, jolloin kaikkia ohjauspalveluita ei ole saatavilla. Miten ryhmästä vastaavalla opettajalla on aikaa auttaa näitä opiskelijoita oppimisprosessin henkilökohtaistamisessa? Onko opettajalla aikaa lähijaksojen aikana yksittäiselle opiskelijalle? Miten ja missä vaiheessa opettaja voi tai kykenee puuttumaan esimerkiksi aikuisopiskelijan mahdollisiin oppimisvaikeuksiin? Onko hänellä aikaa havaita niitä ja onko resursseja toimia?

OPINNÄYTETYÖN OHJAUS

Opinnäytetöiden ohjaajat keskustelevat eri tavoilla paljon siitä, miten raskasta itse opinnäytetyön ohjaaminen on töiden lukemiseen ja lähiohjauksineen. Erityisinä solmukohtina voi keskusteluista nostaa ohjaajan kokeman yksinäisen itsenäisyyden, ammattikorkeakoulujen raskaat seminaarikäytännöt, ohjauksen haastavuuden, ohjaajien roolit, opiskelijan itsenäisen työskentelyn tason ja opinnäytetyön

vaatimustason suhteessa saatavaan opintopistemäärään. Jos esimerkiksi aiheohjaaja ja prosessinohjaaja tapaavat opiskelijaa aina kahdenkeskisesti, ohjauksesta poissa olleelle pitää tiedottaa, millaisia ratkaisuja ohjauksessa on tehty. Näin ohjaajien työ kaksinkertaistuu eikä ole siten taloudellisesti tarkoituksenmukaista. Toinen ohjaaja voisi ottaa ensisijaisen vastuun ja pyytää konsultointia tarvittaessa. Tällöin ohjauksessa pystytään parhaiten suuntaamaan asiantuntemusta ja resursseja. Opiskelija toimittaa ohjaajilleen materiaalin kommentoitavaksi ja keskustelun pohjaksi riittävän aikaisin. Ohjaajatiimin etu on, että opiskelijan opinnäytetyöhön resursoitu työmäärä voidaan jakaa ohjaajien kesken. Toisaalta ongelmaksi voi muodostua aika, miten paljon ohjaajilla on yhteistä aikaa opinnäytetöiden ohjaukseen. Opiskelijoita tarkasteltaessa on ilmennyt, että vain 43 % oli samaa mieltä siitä, että ammattikorkeakoulu tai oma koulutusohjelma on osallistunut riittävästi opinnäytetyön ohjaukseen. Opiskelijat kaipasivat selvästi enemmän sekä ammattikorkeakoulun että työelämän edustajien osallistumista opinnäytetyön ohjaukseen. (Zacheus 2009, 30.)

Ohjausresurssi opiskelijaa kohti vaihtelee oppilaitoksittain. Yleisimmin opiskelijan opinnäytetyön ohjaukseen on opettajalle resursoitu 10–22 tuntia. Usein opiskelijat kysyvät, kuinka paljon ohjausta voi saada ja ottaa vastaan. Ohjausaikaa tulee varata enintään tunti, ja ohjausajan pituus on ilmoitettava opiskelijalle ennalta. Jotkut opiskelijat käyttävät ohjaajaa ehkä resursoitua enemmän ja toiset vähemmän. Ohjausuransa alussa oleville opettajille resurssit eivät yleensä riitä. Ensimmäinen ohjausvuosi menee harjoittelussa ohjaamista, ja opinnäytetyön lukemiseen ohjausta varten menee enemmän aikaa kuin myöhemmin. Voitaisiko kokemattoman ohjaajan resursseihin panostaa alkuvaiheessa enemmän? Käytännössä siihen ei monesti ole taloudellisista syistä mahdollisuuksia. Ohjausresurssien määrä edellyttää selkeää työnjakoa siten, että jokainen ohjaaja

ohjaa opinnäytetyötä oman kompetenssinsa osa-alueelta. Huomattavaa on, miten laajasti ja yksityiskohtaisesti opiskelijan työtä kommentoidaan. Monesti ohjaajat käyvät myös kieliasua läpi pilkun tarkkuudella, kun riittäisi, että huomauttaa opiskelijalle kielen- ja tekstinhuollon ohjauksen tarpeesta. (Vilkkä & Airaksinen 2004, 34–44.)

Opiskelijan opinnäytetyöskentely tulee sijoittaa aikajanelle, jossa on varattuna säännölliset ohjausajat. Tämä edellyttää ohjaajankin vahvaa sitoutumista ajanvarauksiin. Alussa ohjaaja ilmoittaa, milloin hänellä on parhaiten aikaa ohjaukselle. Tämä jännevöittää myös opiskelijan työtä. Hän tietää, mille päiville ohjausajoja voi varata ja milloin tulee lähettää materiaalia ohjaajalle. Suositeltavaa on, että opiskelija kirjoittaa koko prosessin kertaalleen läpi ja vasta sitten alkaa hioa kirjallista osuutta rakenteellisesti, sisällöllisesti ja kielellisesti. Tämä vähentää myös ohjaajien ohjauskertoja. (Vilkkä & Airaksinen 2004, 51–59.) Ammattikorkeakoulun tehtävä on luoda opinnäytetyön ohjaukselle toimivat puitteet, joihin kuuluu joustava ja sujuva opinnäyteprosessi sekä opiskelijan että opettajan kannalta, riittävät ohjausresurssit ja mahdollisuus harjaantua ohjaajaksi. Resursseja pohdittaessa tulee muistaa, että vastuu opinnäytetyöstä, sen valmistumisesta ja laadusta on opiskelijalla. Tätä vastuunottamista voidaan tukea ja rohkaista opiskelijaa onnistuneempaan suoritukseen.

HARJOITTELUN OHJAUS

Harjoittelun tavoitteena on perehdyttää opiskelija ohjatusti erityisesti ammattiopintojensa kannalta keskeisiin käytännön työtehtäviin sekä tietojen ja taitojen soveltamiseen työelämässä (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2003/352). Harjoittelu on tavoitteellista, suunnitelmallista, ohjattua, arvioitua ja perustuu opiskelijan, opettajan ja työelämän yhteistyöhön ja siihen sisältyy erilaisia oppimista edistäviä tehtäviä. Harjoittelun ohjauksen vähimmäisvaatimuksena on, että opiske-

lija kokee saavansa ohjausta sitä tarvitessaan ja tietää, mistä ja keneltä ohjausta voi hakea. (Harjoittelun kehittämishanke 2006.) Vuosittain harjoitteluun kuuluu huomattavasti resursseja, mutta vaikuttavuudesta ja kustannushyödyistä tiedetään hyvin vähän.

Harjoittelua ohjaavan opettajan toimen kuva on laaja. Opettajien työhön kuuluu olennaisena osana opiskelijoiden harjoittelujen ohjausprosessi monipuolisilla kentillä. Opettajan tehtäväkuvaan kuuluu aktiivinen osallistuminen harjoittelun suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Opettajan tehtävänä on ohjata opiskelijan työtehtävien tarkoituksenmukaisuutta oppimisen näkökulmasta. Ohjaus toteutuu ennen harjoittelua, harjoittelun aikana ja harjoittelun jälkeen.

Keskeiseksi on viime aikoina noussut etenkin opettajan vastuu ja velvollisuudet opiskelijoiden harjoittelujaksoilla. Esimerkiksi sosiaali- ja terveysalalla opetushenkilöstön osallistumismahdollisuudet opiskelijoiden harjoittelujaksoilla ovat vähentyneet koulutusmäärärahojen resursoinnissa ja yksikköhinnoina tapahtuneiden muutosten vuoksi. Nämä muutokset ovat osin kaventaneet opettajien mahdollisuuksia opiskelijaohjaukseen harjoittelupaikoilla. (Heinonen 2004.) Opettajien käynnit harjoittelupaikoilla ovat vähentyneet ja ohjausvastuu harjoittelun ohjaajilla on lisääntynyt. Harjoittelun ohjausmatkoihin ei saa opettajalta kulua aikaa eikä matkakustannuksia saa tulla. Opiskelijat voivat olla ohjatussa harjoittelussa ympäri Suomea. Miten opettaja kykenee ohjamaan ammattikorkeakoulun lähellä ja muualla olevia opiskelijoita tasapuolisesti? Aiemmin opettaja kävi harjoittelun aikana harjoittelupaikalla tai -ympäristössä 1–2 kertaa, joista ensimmäinen ajoittui harjoittelun alkupuolelle ja sen keskeinen sisältö olivat harjoittelun tavoitteet. Miten nykyään? Harjoittelun jälkeen opettaja keskustelee opiskelutavoitteiden saavuttamisesta. Purkutilanteen jälkeen opettajan uurastus ei vielä pääty: vuorossa on opiskelijoiden harjoittelussa työstämien kirjallisten töiden lukeminen ja arviointi sekä harjoittelun arvosanan

Aikuis- opiskelija

on uudesti syntynyt.

Pitkän työuran jäl-
keen odottaa uudet

haasteet.

muodostaminen opiskelijan itsearvioinnista, harjoitteluun kytketyistä tehtävistä, oppimis-
päiväkirjasta sekä ohjaajan ja opettajan palaut-
teesta (Aatsinki & Palomäki 2006, 73–77).

Opettajan tärkeä ohjaava työväline ovat harjoittelun aikana tapahtuvat ohjauskes-
kustelut, joissa pyritään luomaan arvostava
ja luottamuksellinen ilmapiiri. Opiskelija
tarvitsee ja saa ohjaajan tukea harjoittelun
eri vaiheissa. Opiskelijalla on harjoittelun
aikana ohjaajan tuki aina tarvittaessa siltä
varalta, että ilmenee ongelmia tai opiskelija
tarvitsee muuten tukea. Ohjausta tulee siis
olla tarjolla riittävästi ja siihen tulee sisältyä
yksilöllistä joustoa. Harjoittelun ohjauksessa
otetaan huomioon opiskelijan tavoitteet, hän-
nen ammatillisen kasvunsa vaihe ja yksilöl-
lisen ohjauksen tarpeensa. Kokonaisuudessa
aikuisopiskelijan harjoittelun ohjaus on tasa-
painottelua opiskelijan ammatillisen kasvun
tukemisen ja vastuun annon välillä. (Harjoit-
telun kehittämishanke 2006; Huovinen & Rei-
jonen 2005, 19; Tuomala & Koskinen 2006,
61–63.)

Ohjaavilla opettajilla tulee olla riittävä
mahdollisuus paneutua ohjaukseen koko
harjoittelun ajan; muutoinkin kuin opiskeli-
jan oppimista arvioivissa tilanteissa (Putkuri
& Tiainen 2005, 41; Salonen 2007, 27–34).
Tänä päivänä pohditaan, mikä on opettajan
rooli harjoittelun ohjauksessa. Onko hän
opiskelijoita ohjaava, harjoittelua ohjaavan
työntekijän ”tuki”, mentor, näyttöön perustu-
van työn asiantuntija vai opetussuunnitelman
asiantuntija?

Harjoittelu tulee liittää ammattikorke-
koulujen opetussuunnitelmissa nykyistä kiin-
teämmäksi osaksi opetusta siten, että opetuksen
ja ohjatun harjoittelun välistä yhteyttä
parannetaan ja oppilaitosten vastuuta harjoit-
telun järjestämisestä ja ohjauksesta lisätään
(Valtiontalouden tarkastusviraston tulokselli-
suustarkastuskertomus 188/2999, 8). Ammat-
tikorkeakouluissa harjoittelun ohjauksen
kehittämiseen päästään siis ennen kaikkea li-
säämällä opettajien ja muun henkilöstön työ-
aikaresurssia harjoittelun ohjaukseen.

POHDINTA

Ohjaus vie monesti mennessään, saattaa har-
hauttaa tekijänsä määrällä ja vaikuttaa näin
myös asioiden tärkeyslistojen toteutukseen.
Opettajat tarvitsevat jämäkkyyttä pitääkseen
ohjat käsissään. Työn vuosittainen suunnitte-
lu on tärkeä pohja. Joskus näkee epärealistisia
suunnitelmia varsinkin ohjaustyötä ensimmäis-
tä kertaa aloitettaessa. Erilaiset vuosikalenterit,
prosessikuvaukset, työaika-suunnitelmat ja vas-
taavat suunnitelmat ovat toiminnan tukena.
Työn rajanveto on tärkeää erityisesti opintopsy-
kologisten asioiden sekä terveyteen liittyvien
asioiden osalta. Edellä kuvattuun liittyy myös
keskustelu ohjauksessa olevien opiskelijoiden
määrästä. Määrät ohjaajaa kohden vaihtelevat
suuresti. Ohjaajalla tulee olla työkokonaisuuden
sallima määrä ohjattavia opiskelijoita, jotta
tuntuma henkilökohtaiseen ohjaustyöhön säi-
lyy. Ajankäytön taitaja jaksaa paremmin. Oi-
keat työt tehdään oikeaan aikaan. Ohjaustyötä
tekevän tulee hallita ajankäyttöä, löytää omat
ajankäytön työkalunsa. Erityishuomio on työn
ja vapaaajan ajankäytön jaksottamisessa, jotta
ne eivät syö voimaa toisiltaan. (Pekkala 2006,
83–89.) Panostusta olisi syytä lisätä harjoitte-
lun ja opinnäytetyön ohjaukseen, sillä opiske-
lijoiden mielestä sekä ammattikorkeakoulun
henkilöstön että työelämän edustajien osallis-
tuminen näiden asioiden ohjaukseen on aika
harvinaista. (Zacheus 2009, 65.)

Verkkoympäristössä voidaan tukea ohjatta-
van itsenäistä työskentelyä, tai se voi olla osa
ohjausprosessia, jossa verkon käyttö ja kahden-
keskiset tapaamiset vuorottelevat. Opiskelijan
näkökulmasta ohjauksen käyttöön liittyy aina
palvelun saatavuus. Ohjaajan kannalta suuri
haaste on se, miten yhteydenkäyttöön pitää tai
voi reagoida. Sähköposti ja puhelimen teksti-
viesti ovat molemmat välineitä, jossa viestin
välittäjä ei odota välitöntä vastausta tai hyväk-
syy vastaamisen viiveellä. Ohjauksessa koros-
tetaan kokonaisuuden hallintaa ja ohjauksen
prosessia. Näiden ylläpitäminen sähköpostiin
perustuvassa dialogissa ei ole välttämättä
helppoa. Sähköposti toimii hyvin tavanomais-

ta henkilökohtaista ohjausta täydentävänä toi-
mintatapana, jossa ennen ohjausta kysellään
tietoja ja sovitaan tapaamisesta ja ohjaustilan-
teen jälkeen täydennetään ulkopuolelle kes-
kustelussa esiin tulleita asioita. Ohjaus ei voi
jäädä tietoverkkojen hyödyntämisen varaan.
(Saloranta 2006, 48–55.) Huomioitavaa on,
että sähköpostitse kirjoitetut kommentit ja pa-
lautteet työllistävät ajallisesti enemmän kuin
lähiohjaus (Vilkkä & Airaksinen 2004, 114).

Ohjausta haittaavina tekijöinä on osoi-
tettujen resurssien vähäisyys, asenteelliset

esteet, osaamisvaje ja ammattikorkeakou-
lujen jäykät toimintamallit. Opettajien toi-
menkuvaa ja ohjausresurssia on mietittävä
uudelleen, koska opettajan työn painopiste
on siirtynyt tiedon jakamisesta opiskelijan
itsenäisen opiskelun ohjaamiseen. Tulevai-
suudessa olisi toivottava selkeämpää linjausta
ohjaukseen ja keskeisiä toimijoita, jotka hoi-
tavat koko ohjausprosessin opintojen aikana.
Ammattikorkeakoulun vastuulla on tarjota
ohjausta niin, että sitä on saatavilla tarvitta-
essa ja riittävästi. ■

LÄHTEET

- Aatsinki, P. & Palomäki, S-L. 2006. Käytännön harjoittelu ohjaavan opettajan näkökulmasta. Teoksessa Salonen, P. (toim.) Aineksia onnistuneeseen harjoitteluun. Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu, 73–77.
- Annala, J. 2007. Osaaja ja kehittäjä työelämään – kohti kompetenssiperustaista korkeakouluohjausta. Ammatti-
kasvatuksen aikakauskirja 9 (4), 38–47.
- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajista monipuolisiksi aluekehittäjiksi? Ammattikorkeakoulu-uudis-
tus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 100.
- Harjoittelun kehittämishanke 2006. Suositus harjoittelusta, sen järjestämisestä ja terminologiasta. Kokkola: Keski-
Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.
- Heikkilä, S. 2007. Tutkiva oppiminen haastaa tuotekehittäjät. Aikuiskasvatus 27 (2), 139–143.
- Heinonen, N. 2004. Terveystieteiden koulutuksen työssä oppiminen ja ohjattu harjoittelu. Suositus sosiaali- ja tervey-
denhuollon toimintayksiköille. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 22.
- Huovinen, E. & Reijonen, V. 2005. Opiskelijoiden harjoittelukokemuksia. Julkaisussa Pasanen, M. & Putkuri, P.
(toim.) Oppimisympäristön rakentaminen työelämän ja koulutuksen yhteistyönä. Joensuu: Pohjois-Karjalan am-
mattikorkeakoulun julkaisuja C: 21, 15–19.
- Isokorpi, T. 2002. Ohjaus vuorovaikutuksena ammattikorkeakoulu-yhteisössä. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Am-
mattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja. Helsinki: Edita, 111–115.
- Jaatinen, P. 2003. ”Millaiset ovat SAMKin tehokkuuden eväät?” Satakunnan ammattikorkeakoulun henkilöstölle
suunnattu kyselytutkimus. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu.
- Kallinen, R., Kerbs, H. & Nurmi, J. 2006. Laadukas vertaisohjaus. Ammattikorkeakoulujen opintojen ohjauksen
kehittämisprojekti. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Kohl, G. 2007. Monikulttuurinen opinto-ohjaus Jyväskylän ammattikorkeakoulussa. Ohjauksen kehittämishankkei-
ta ja käytänteitä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos.
- Kotila, H. 2006. Tuutorin työvälineitä. Teoksessa Pekkala, A. & Varjonen, B. (toim.) Tuutorointi on taitolaji. Hä-
meenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 17–21.
- Kuisma, P. 2006. Lainsäädäntö ja hallinto. Teoksessa Pekkala, A. & Varjonen, B. (toim.) Tuutorointi on taitolaji.
Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 33–46.
- Lerkkanen, J. 2008. Amk-opiskelijoiden opiskelupolku ja ohjaustarpeet. Luento 7.11.2008 Jyväskylän ammattikor-
keakoulussa.
- Mikkola, J. & Nurmi, J. 2001. Ammattikorkeakoulussa asiantuntijaksi. Turun yliopisto. Koulutus sosiologian
tutkimuskeskuksen raportti: 56, 69–78. Opetusministeriö. 2007. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen
korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 4. Helsinki: Opetusministeriö.
- Pekkala, A. 2006. Tuutorin kokonaisjaksaminen. Teoksessa Pekkala, A. & Varjonen, B. (toim.) Tuutorointi on
taitolaji. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 83–90.

Pekkala, A. & Varjonen, B. 2006. Tuutorointi ammattikorkeakoulukentässä. Teoksessa Varjonen, B. & Kallinen, R. (toim.) Työvälineitä ohjaukseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 55–59.

Putkuri, P. & Tiainen, A.-I. 2005. Harjoittelupaikan ohjaajan merkitys. Teoksessa Pasanen, M. & Putkuri, P. (toim.) Oppimisympäristön rakentaminen työelämän ja koulutuksen yhteistyönä. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C: 21, 39–43.

Rajalahti, E. & Rantala, I. 2006. Opettajan osaamisen uudistuminen – verkko-oppimisympäristö haasteena. Teoksessa Erkamo, M., Haapa, S., Kukkonen, M.-L., Lepistö, L., Pulli, M. & Rinne, T. (toim.) Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 11, 72–82.

Salonen, P. 2007. Harjoittelusta amk-opintojen kuningas. Harjoittelun kehittämishankkeen 2004-2006 loppuraportti. Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu, 29–32.

Saloranta, A. 2006. Tietoverkkojen tarjoamat mahdollisuudet ohjauksessa. Teoksessa Pekkala, A. & Varjonen, B. (toim.) Tuutorointi on taitolaji. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 47–56.

Tuomala, M. & Koskinen, C. 2006. Käytännön esimerkkejä harjoittelun ohjauksesta. Teoksessa Salonen, P. (toim.) Aineksia onnistuneeseen harjoitteluun. Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu, 61–81.

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352, muutos 16.6. 2005/423.

Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomus 188/2009. Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyden kehittäminen. Helsinki: Edita.

Varjonen, B. 2006a. Toimivan ja laadukkaan ohjausjärjestelmän kehittämisen haasteet. Teoksessa Varjonen, B. & Kallinen, R. (toim.) Työvälineitä ohjaukseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 37–42.

Varjonen, B. 2006b. Työrikköön toiminta. Teoksessa Varjonen, B. & Kallinen, R. (toim.) Työvälineitä ohjaukseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 43–52.

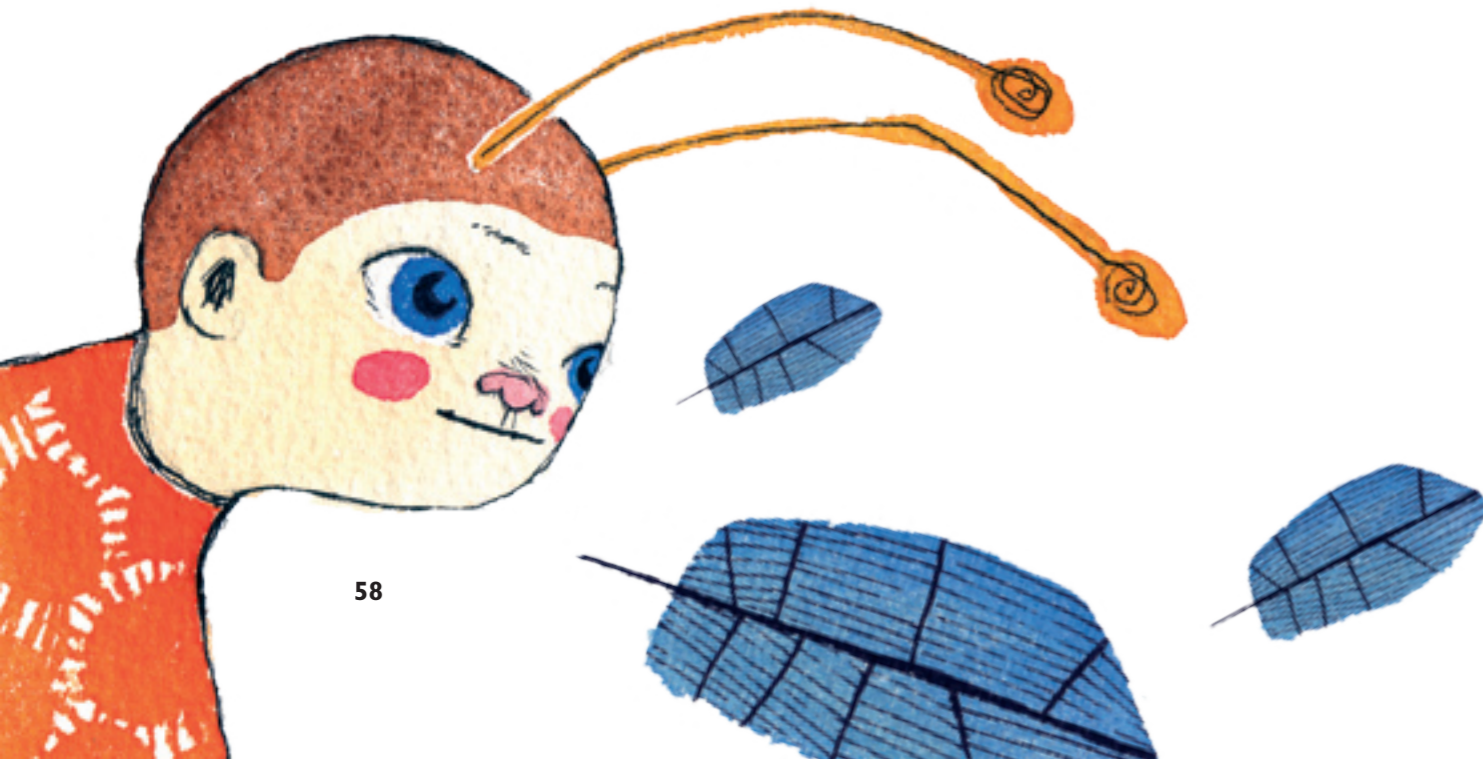
Vilka, H. & Airaksinen, T. 2004. Toiminnallisen opinnäytetyön ohjaajan käsikirja. Helsinki: Tammi.

Virtanen, A. 2008. Kestävä kehitys ja vastuullisuus osaksi ammattikorkeakoulujen laadunhallintaa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 10 (4), 31–41.

Zacheus, T. 2009. Työelämäyhteydet ammattikorkeakouluissa 2008. Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. B: 30.

OSA II

OHJAUS JA OSAAMISEN KEHITTYMINEN AIKUISOPISKELUSSA



MIHIN JA MITEN OPETUSSUUNNITELMA OHJAA? Käytännön pohdintaa



Opetussuunnitelma on työkalu. Sen pitää puhua opiskelijalle niin, että hän saa kokonaiskuvan koulutusohjelmastaan ja voi suunnitella omaa opiskeluaan. Kun opetussuunnitelma puhuu opiskelijoille, se puhuu myös muille – opettajille, hallinnolle ja työelämälle.

Tässä tekstissä ajattelen ääneen, omat-

kin ajatukseni ovat prosessissa. Näkökulmani on hallinnolliskäytännöllinen: koordinoin Satakunnan ammattikorkeakoulun (SAMK) opetussuunnitelmatyötä ja olen vahvistamassa opetussuunnitelmia.

Opetussuunnitelmatyö menee SAMKissa näin: Rehtori päättää opetussuunnitelmien voimassaoloajan. Opetussuunnitelman raamit määrittää opetuksen arviointi- ja kehittämisneuvosto, jossa on edustus toimialoilta, täydennyskoulutuskeskuksesta, opiskelijakunnasta ja yhteisistä palveluista. Opetussuunnitelmat valmistellaan koulutusohjelmissa. Niissä työtä koordinoi ja ohjaa koulutusohjelmavastaava. Opetussuunnitelmat vahvistaa koulutus-

toimikunta, jossa on edustus toimialoilta, yhteisistä palveluista sekä opiskelijakunnasta. Tähän kokonaisuuteen viitataan jatkossa sanalla ”opetussuunnitelmakerros”. Opetussuunnitelmakerros tarkoittaa kaikkien tutkinto-opetussuunnitelmien läpikäymistä.

Opetussuunnitelma on yksi ohjauksen väline. Opetussuunnitelma kertoo paitsi osaa mistavoitteista myös siitä, että opiskelijalla on vaihtoehtoja perusopetussuunnitelmassa kirjaimellisesti esitetyn lisäksi, esimerkiksi kansainväliset vaihdot ja ajankohtaiset projektit. Lisäksi opetussuunnitelmassa on syytä kertoa se, että opiskelijalta odotetaan itsenäisyyden kasvua ja että hän saa ohjausta eri vaiheissa opintoja sekä mistä hän saa tarkempaa ajantasaista tietoa: opetussuunnitelmahan kertoo asioista vain rungon ja toteutukset voivat vaihdella. Opetussuunnitelmaa täydentää opintojakso-/moduulieloste, jossa kerrotaan opiskelijan työkuorman mitoituksista, suoritustavoista, kirjallisuudesta ja muusta materiaalista sekä yhteydenpitotavoista opiskelijoiden ja opettajien välillä.

Vuosien mittaan kaikki SAMKin uudistuneet opetussuunnitelmat lukeneena kokemukseni on, että sisäistynyt ohjausajattelu näkyy opetussuunnitelmassa: näkyy, että myös toteutusta on ajateltu vahvasti ja että suunnitelma on tehty opettajien yhteistyönä. Sisäistynyt ohjausajattelu näkyy tekstin läpikantavana voimana – ei vain siitä kohdasta, jossa erityisesti keskitytään opetusmuotojen kuvaamiseen. Opiskelija- ja osaamiskeskeinen pedagoginen ajattelu ei ole vain jotakin päälle liimattua, joka on kirjoitettu tekstiin sen vuoksi, että hallinto sitä edellyttää.

Listasin edellisen opetussuunnitelmakerroksen aikana, millaisia asioita toteutuksen periaatteista kerrottaessa tulisi kuvata. Nämä asiat tulee kirjoittaa opiskelijalle kiinnostavasti ja häntä koskettavaksi käytännöksi:

- toteutuksen (opetuksen/ohjaamisen) punainen lanka, perusidea
- itsenäisen työskentelyn välttämättömyys ja ohjauksen saaminen

- teorian ja käytännön yhdistyminen
- koulutusohjelman työelämäyhteistyö ja esimerkiksi mahdollisuus työelämä-/t&k-projekteihin
- kaikinainen opintojen ohjaus (HOPS, tutorointi jne.)
- kirjaston ja ylipäänsä tietolähteiden käyttö olennaisena osana opiskelua
- verkko-opiskelun mahdollisuus/välttämättömyys
- kansainvälinen opetussuunnitelma- ja opetusyhteistyö
- opettajien välinen yhteistyö ja opittavan integrointi (tämä on/voisi olla osa sitä, mitä edellä kutsuin sisäistyneeksi ohjausajatteluksi).

Olen aina vain vakuuttuneempi siitä, että myös arvioinnin tulisi olla sisään kirjoitettu opetussuunnitelmaan. Sen pitäisi olla toteutukseen olennaisesti kuuluva osa, jota on ajateltu jo opetussuunnitelmaa tehtäessä.

SAMKin aikuiskoulutuksen opetussuunnitelmien alussa kerrotaan tutkinnon kokonaisuus ja kyseisessä aikuissovelluksessa suoritettavien opintojen minimimäärä sekä henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS) tekeminen. Toteutuksesta kerrotaan perusteet: Onko opiskelu lähi- tai verkko-opiskelua? Minkä tyyppistä? Perusmainintoihin kuuluu myös tämäntyyppinen lause: ”*Opintojen alussa opiskelijoita ohjataan opiskeluun, tiedonhankintaan ja verkko-opiskeluun.*” Aina koko opiskelun kestävästä ohjauksesta ei ole mainintaa, vaan usein korostetaan enemmän vain opiskelijoiden itsenäistä työskentelyä. Opiskelijoita halutaan ohjata ymmärtämään, että itsenäinen työskentely on välttämätöntä, mutta aina ei muisteta (kertoa), että opiskelijoita yleensä pitää aluksi vahvasti ohjata itsenäiseen työskentelyyn, minkä jälkeen ohjauksen tarve vähenee.

Otan mukaan yhden käytännön tekstiesimerkin. Kuntoutuksen ohjauksen ja suunnittelun opetus-suunnitelmassa sekä itseohjautuvuus että ohjaus näkyvät jo kohtuullisen selvästi, siinä näkyy myös henkilökohtaisen

opintosuunnitelman päivittyvä luonne. (Olen lyhentänyt tekstiä.)

Osa opiskelusta toteutetaan verkko-opintoina. Kontaktiopetuksen määrä vaihtelee opiskeltavan aineksen ja käytettävien työskentelytapojen mukaan. Kontaktiopetusta on keskimäärin vähemmän kuin nuorten koulutuksessa ja itsenäisen opiskelun osuus korostuu. Tämä edellyttää opiskelijalta hyvää itseohjautuvuutta. Opettajan tehtävänä on ohjata ja tukea opiskelijan oppimisprosessia asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. - - - Oppimisprosessissa keskeisinä tekijöinä ovat sekä oppijan että ryhmän aktiivisuus ja itseohjautuvuus. Itseohjautuva oppija määrittelee omat oppimistarpeensa, hakee ja valitsee tietoa, arvioi tietolähteitä kriittisesti sekä arvioi omaa oppimistaan. Työskentely ryhmässä on olennainen osa oppimista. Koulutuksen aikana oppija kehittää ryhmätöitä ja siten, että hän pystyy käsittelemään, ymmärtämään ja kehittämään tietoaan yhteistyössä toisten kanssa. Monialaisessa opiskeluryhmässä toteutuu myös kuntoutukselle ominainen moniammatillinen yhteistyö. - - - Keskeinen opintoja ohjaava tekijä on opiskelijan henkilökohtainen opintosuunnitelma (HOPS). - - - Opiskelija arvioi oman osaamisensa kehittymistä yhdessä opettajan kanssa ja tämän pohjalta päivittää omaa henkilökohtaista opintosuunnitelmaansa.

Ohjeistin viime opetussuunnitelmakerroksella perustyyliä näin:

- Teksti on kirjoitettu opiskelijalle selvästi, ei turhaa ammattislangia tai virastokieltä.
- Teksti on kirjoitettu opiskelijalle hänen mielenkiintoaan ja oppimistaan ajatellen → kirjoitettu luettavaksi, ei pakolliseksi hallinnon asiakirjaksi.
- Asiat on kirjoitettu auki, silti lyhyesti.

On vaikea kirjoittaa omasta alueestaan novii sille avautuvalla tavalla – ja nähdä omaa teks-

tiään kauempaa. Mielestäni ei ole olemassa ”opetussuunnitelman kieltä”. Yhä enemmän näen siitä osoituksia opetussuunnitelmissa, jotka tulevat SAMKin koulutustoimikunnan käsittelyyn. Ne ovat selkeitä, sujuvia ja mielenkiintoisia. Kun annan opetussuunnitelmasta palautetta, joka viittaa opetussuunnitelman kieleen, palaute kohdistuu siihen, millaista sen kieli ei ole tai ei pitäisi olla. Viimeksi olen antanut palautetta arvoarvostelmatyypisistä kannanotoista tai ”runollisen” vaikeaselkoisesta ilmaisusta. Alasta kuin alasta voi kirjoittaa selvästi ja kiinnostavasti ja erilaisilla, mutta kuitenkin opetussuunnitelmaan sopivilla tyyleillä. Nyt lisäisin kehittämiskohteisiin myös sen, että osaamistavoitteet kerrotaan selvästi: millaista osaamista tavoitellaan ja syntyy – mitä pitää osata. Se kuulostaa helpolta ja melkein itsestään selvältä, mutta on osoittautunut haasteelliseksi. Mielestäni myös osaamis- ja ydinainesanalyysjä pitäisi käyttää vielä vahvemmin hyväksi ja miettiä asiaa vielä vahvemmin opiskelijan oppimisen ja osaamisen kannalta. Nyt opetussuunnitelmaan saattavat vaikuttaa myös muut asiat.

Ennen seuraavaa opetussuunnitelmakerrosta on selvitettävä, millaista ohjausta ja palautetta opetussuunnitelman laatijat kaipaavat työhönsä prosessin aikana. Itse kehittäisin prosessia siihen suuntaan, että prosessin koordinoija olisi enemmän myös koulutusohjelmavastaavien kanssakulkija ja sparraaja. Totesin edellisen prosessin alussa, että tulen käymään keskusteluja jokaisen koulutusohjelman kanssa – että tulen, vaikkei pyydetäisikään. Loppujen lopuksi annoin sen olla: keskustelin niiden kanssa, jotka keskustelua, kommentteja tai esimerkiksi vahvistusta halusivat. Kävin palaverissa, tutustuin seinälle teipattuihin ideapapereihin, vastasin kysymyksiin ohimennen kahvilassa: olen tahtonut olla tarkoituksellisesti myös ”sattumalta” saavutettavissa. Ja jälkikäteen olen entistä vakuuttuneempi siitä, että on hyvä tavata kaikkien koulutusohjelmien väkeä – mennä vaikkei kutsuttaisi. Luonteva ja kynnyksetön yhteys helpottaa töiden tekoa. ■

Hanna Ilola

OPETUSSUUNNITELMAT AIKUISKOULUTUKSESSA - teemaryhmätyöskentelyssä opittua

”Opetussuunnitelmatyö on osa jokaisen ammattikorkeakouluopettajan työtä.” Näin kertoivat Aikuisten ohjaus ammattikorkeakoulussa -hankkeen opetussuunnitelman kehittämistä käsittelevän teemaryhmän osallistujat syksyllä 2007. Opetussuunnitelmatyön merkitykset yksittäisen opettajan työlle ja kehittämisprosesseihin osallistumisen intentiot ovat kuitenkin hyvin erilaisia: opetussuunnitelmatyö voidaan nähdä opettajan pedagogista toimintaa ja opiskelijan oppimista ohjaavana konstruktiona, mutta toisaalta opetussuunnitelmatyötä voidaan pitää ainoastaan vuosittain toistuvana dokumenttien päivytyksenä. Näiden opetussuunnitelmatyön erilaisten merkitysulottuvuuksien lisäksi aikuisia ammattikorkeakouluissa ohjaavat opettajat ovat pohtineet, tarvitaanko aikuisopiskelijoille erikseen tehtyä opetussuunnitelmaa vai pystyvätkö muutoinkin opetussuunnitelmatyössä esiin nousseet aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toteuttamismallit, osaamisperustaisen opetussuunnitelman vaateet ja osaamisen tason viitekehyskuvaukset vastaamaan aikuisopiskelijan opetussuunnitelmalle asettamia odotuksia.

Aina ei myöskään ole selvää, minkälaisia asioita opetussuunnitelmadokumenttiin tulisi kirjata. Laatutyö, strategiset linjaukset ja erilaiset toimintaprosessien kuvaukset vaikuttavat omilla tavoillaan opettajien pedagogiseen toimintaan, sen organisoitumiseen ja aikuisopiskelijan arkeen. Tarvitaanko siis erillistä kirjoitettua opetussuunnitelmaa? Vai olisiko parempi kysyä, kuka sitä tarvitsee? Opiskelijan näkökulmasta omien opintojen periaatteita, tavoitteita, rakennetta ja toteutusta kuvaava opetussuunnitelma on yhä erit-

täin tarpeellinen. Aikuisopiskelija on usein tavoiteorientoitunut ja haluaa opetus- ja toteutussuunnitelman avulla organisoida opintonsa osaksi omaa arkeaan; selkeä ja riittävän ohjaava opetussuunnitelma osoittaakin, että opetuksessa ja ohjauksessa pyritään kunnioittamaan opiskelijan aikuisuutta ja osoitetaan erilaisten elämäntilanteiden ymmärtämystä. Hyvä opetussuunnitelma toimii lisäksi linkkinä työelämään ja verkostotyön solmukohtana, joten toinen kirjoitettua opetussuunnitelmaa tarvitseva osapuoli on ammattikorkeakoulun ja koulutusalan toimintaympäristö. Kolmantena näkökulmana opetussuunnitelman tarpeellisuuteen on sen opettajien toimintaa ohjaava luonne. Opetussuunnitelman kehittäminen luo parhaassa tapauksessa yhteisöllisyyttä ja uutta osaamista ammattikorkeakoulun sisälle.

Aikuisopiskelijan opetussuunnitelma ja ohjaus -teemaryhmän keskusteluissa todettiin nopeasti, että opetussuunnitelmien kehittämisessä integroituvat lähes kaikki aikuisten ammattikorkeakouluopetusta käsittelevät teemat. Toimivan opetussuunnitelman avulla aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen onnistuu, ja opetussuunnitelma tukee opiskelijan opintojen etenemistä. AHOT-käytänteiden ja ohjauksen avulla opiskelija pystyy rakentamaan omista opinnoistaan yksilöllisen ja koherentin prosessin ja samalla hyvä opetussuunnitelma toimii ammatillisen osaamisen ja kvalifikaatioiden arvioinnin välineenä. Kun kehitetään opetussuunnitelmaa, kehitetään ammatillisen korkeakoulutuksen pedagogista ydintä.

Teemaryhmässä käsiteltiin eri tapaamiskerroilla opetussuunnitelmaa kysymysten avulla.

Moniin kysymyksiin on useita mahdollisia näkökulmia, ja yksittäisen opettajan kannalta kysymykset ovat myös painoarvoltaan erilaisia. Seuraavaksi esitän lyhyet yhteenvedot kaikkein keskeisimmistä kysymyksistä, jotka nousivat toistuvasti esille teemaryhmätyöskentelyn eri vaiheissa.

Millä tavalla kirjoitettu opetussuunnitelma on aikuisopiskelijalle merkityksellinen, motivoiva ja ohjaava? Millä tavalla kirjoitettu opetussuunnitelma on työelämän näkökulmasta tarkoituksenmukainen?

Aikuisopiskelijalle merkityksellinen opetus- ja toteutussuunnitelma kertoo selkeästi opintopolun eri vaiheissa olevalle opiskelijalle ja opiskeluryhmälle, mihin ja miten opinnoissa edetään. Motivoiva ja ohjaava opetussuunnitelma auttaa opiskelijaa asemoimaan itsensä ammatillisen osaamistavoitteisiin ja viitoittaa opiskelijan oppimis- ja opiskeluprosessia joustavasti ja opiskelijan autonomiaa kunnioittaen. Työelämän näkökulmasta opetussuunnitelmassa on hyvä käyttää työelämän eri tehtävissä toimiville tuttuja käsitteitä ja ilmiöitä. Opetussuunnitelmassa käytettävää kieltä kannattaa yleensäkin tarkastella kriittisesti ja pohtia, kenen tarkoituksia palvelemaan opetussuunnitelma on kirjoitettu.

Minkälaisissa opintojaksoissa ammatillisen kasvun kysymyksiä ja ohjausta voidaan toteuttaa? Miten jaksot sijoitetaan toteutussuunnitelmaan? Tarvitaanko erillinen ohjaussuunnitelma?

Teemaryhmässä todettiin, että ammatillisen kasvun kysymykset ovat ensiarvoisen tärkeitä opetussuunnitelmassa ja niiden pitää olla esillä selkeästi ja alakohtaisesti riittäväällä tavalla. Ammatillisen kasvun kysymykset liittyvät kiinteästi osaamisen tunnistamiseen ja omien oppimistavoitteiden laatimiseen, joten nykyisiä ammatitaitovaatimuksia ei ole mahdollista saavuttaa ilman ammatillisen kasvun kysymysten käsittelyä. Se, tapahtuuko käsittely erillisessä opintojaksossa vai osana muita teemoja liittyy siihen, minkälainen opetussuunnitelmarakenne ammattikorke-

koulussa on muutoin valittu käytettäväksi. Olennaista siis on, että opetussuunnitelman osana on ammatillista kasvua tukevia elementtejä ja että nämä elementit tuottavat opiskelijalle opintopisteitä joko omana kokonaisuutenaan tai osana muiden ammatillisten tavoitteiden saavuttamista. Ammattikorkeakoulun erillistä ohjaussuunnitelmaa teemaryhmäläiset pitivät tärkeänä, sillä ohjauksen rooli on usein vielä fokuoimaton ja siksi ohjauksen tavoitteita, toimintamalleja ja vastuuta on hyvä täsmentää erillisellä suunnitelmalla.

Mitä aikuisopiskelija osaa tullessaan ammatilliseen korkeakoulutukseen? Miten saadaan jatkuvasti tietoa opiskelijoiden muuttuvista tilanteista? Mitkä tekijät vaikuttavat aikuisen opiskeluun ja miten näitä tekijöitä voidaan ottaa huomioon opetus- ja toteutussuunnitelmassa?

Teemaryhmäkeskusteluissa todettiin, että monen aikuisopiskelijan aiemmista opiskelukokemuksista saattaa olla jo useita vuosia. Oppimiskäsitykset ja opiskelumallit ovat muuttuneet, ja siksi opintojen aloittaminen saattaa olla työlästä. Oman oppimisen ja osaamisen analysointi voi myös tuottaa vaikeuksia, ja siksi oppimisen näkyväksi tekemiseen ja opiskelutaitojen kehittämiseen on varattava tilaa opetus- ja toteutussuunnitelmassa ja ohjauksen painopisteissä. Aikuisopiskelijoiden muuttuvat tilanteet ja arkielämän kompleksisuus tuottavat haasteita opetus- ja toteutussuunnitelmalle. Opetussuunnitelman tulee tarjota riittävästi vaihtoehtoisia tapoja suorittaa opintoja ja ajallisia mahdollisuuksia opiskella joustavasti. Opintojen toteutuksen suunnittelussa onkin pohdittava tarkoin, mitkä teemat tarvitsevat yhteistä tiedonrakentelua lähiopetuksessa ja mitkä asiat on mahdollista opiskella itsenäisesti, työssä tai verkkopedagogiikan menetelmiä hyödyntämällä. Monimuotoinen ja joskus monimutkainenkin aikuisopiskelu tarvitsee tuekseen vahvan ohjausjärjestelmän. Mitä monimuotoisempaa on koulutus, sitä henkilökohtaisempaa ohjausta tarvitaan. ■

Johanna Annala

HENKILÖKOHTAINEN
OPINTOJEN SUUNNITTELU
AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Aikuisopiskelija omaa monenlaista kokemusta ja osaamista tullessaan opiskelemaan ammattikorkeakouluun. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen (AHOT) on lähtökohta opintojen henkilökohtaiselle suunnittelulle. Ammatillisen osaamisen tarkastelun rinnalla on tärkeää keskustella opiskelijan opiskelutavoista sekä arvioida yhdessä opiskelun tavoitteita sekä opiskelijan yleistä orientoitumista opiskeluun. Laajasti tulkittuna henkilökohtainen opintosuunnitelu pitää sisällään AHOT-prosessin sekä henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS) laadinta- ja ohjausprosessin, eli katse on sekä menneessä että tulevassa. Tässä artikkelissa keskitytään henkilökohtaisen opintosuunnitelun ja sen ohjauksen merkityksiin sekä opiskelijan että ohjaushenkilöstön työn näkökulmasta ammattikorkeakoulussa.

OPISKELUORIENTAATIOIDEN KIRJO

Ammattikorkeakouluopiskelijoiden orientaatiot opiskeluun ovat moninaistuneet. Aiemmin puhuttiin dikotomioilla, kuten pinta- tai syväsuuntautuneisuus (Marton & Säljö 1976) ja teoreettisuus tai ammatillisuus (Bergene-negouven 1987). Tänäpäin sekä yliopisto- että ammattikorkeakouluopiskelijoilla on havaittu runsaasti erilaisia tapoja orientoitua opiskeluun: omistautumattomuus, suunnitelmalisuus, huolestuneisuus, saavutus-, työelämään-, syvä-, pinta-, käytäntö- ja sosiaalinen suuntautuneisuus (Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2002, 54). Näistä paras ennuste opintojen edistymisen kannalta on työelämään suuntautuneilla, mikä tarkoittaa sitä, että am-

mattikorkeakoulun HOPSin ohjauksessa työelämälähtöisyys tulisi olla keskeisessä roolissa. Huonoin ennuste on omistautumattomasti orientoituneilla, joiden opinnot usein pitkiytyvät tai keskeytyvät, ellei opinnoille löydy henkilökohtaista relevanssia. Kun aikuinen lähtee opiskelemaan, voisi ajatella opintojen relevanssin olevan jo tarkkaan punnittu. Näin ei kuitenkaan aina ole, vaan aikuisopiskelijat ovat yllättävän samankaltaisia nuorisooasteen opiskelijoiden kanssa asetuttuaan opiskelijan rooliin.

Erilaiset orientaatiot tulevat esille HOPSin rakentamisessa. Seuraavat opiskelijoiden HOPSin rakentamisen orientaatioita koskevat luonnehdinnat perustuvat väitöskirjan osa-aineistona olleisiin kertomuksiin (Annala 2007). Kertomukset (N=28) koottiin yhdestä kolmannen vuoden sosionomiopiskelijoiden ryhmästä. Vaikka kyse on päätoimisista opiskelijoista, tuloksia voitaneen soveltaa myös aikuisopiskelijoihin. Tätä perustelen sillä, että opiskelijat olivat reilusti yli 21 vuoden ikäisiä, noin puolella oli aiempi ammatillinen tutkinto ja osa opiskelijoista opiskeli opintojaan osin aikuisryhmien mukana. (Annala 2007, 77–79.)

Tutkimuksessa mukana olleet opiskelijat kuvasivat HOPSin laatimista työelämälähtöisenä, opintoihin itsestään selvästi kuuluvana prosessina. HOPSin laatimisessa he eivät korostaneet lomakkeita tai teknisiä välineitä, vaan HOPS näyttäytyi heille opintoihin, ammatillisiin tavoitteisiin ja omaan elämään liittyvinä valintoina. Lähes jokainen opiskelija teki muutoksia HOPSiinsa opintojen kuluessa. (Annala 2007, 140.) Olisikin suosittelavaa ymmärtää HOPS henkilökohtaisen opinto-



“
Joku

kaunis päivä mä

vielä otan ne paperit

sieltä ulos, en vaan

vielä tiedä milloin se

päivä on.

”

suunnitelman laadinnan sijasta henkilökohtaisen opintosuunnittelun prosessiksi, joka kestää koko opintojen ajan.

Valintoja koskeva varmuus ja pysyvyys vaihtelivat opiskelijakohtaisesti, mitä kuvaan seuraavassa eri orientaatioiden avulla: tavoitteelliset, avoimet etsijät, turvallisuushakuiset ja rajojen ylittäjät (kuvio 1). Kaikissa orientaatioissa oli sekä lukio- että ammatillista väylää tulleita, eri-ikäisiä opiskelijoita.

to oli epävarmuus omasta osaamisesta, mikä ilmeni tavoitteellisesti orientoituneilla vielä valmistumisen kynnyksellä. Myös tavoitteellisesti orientoitunut opiskelija kaipaa tukea ja vahvistusta siinä vaiheessa, kun hän on siirtymässä työelämään, mikä puoltaa ohjausprosessin jatkamista valmistumiseen asti.

Avoimet etsijät ovat sellaisia opiskelijoita, jotka eivät kyseenalaistaneet alan valintaa mutta kyseenalaistivat omia konkreettisia

voitteena (vrt. Murto ym. 2004, 52). (Annala 2007, 142.)

Turvallisuushakuisesti orientoituneet ovat hieman hukassa korkeakouluympäristössä, eivätkä he tehneet muutoksia alkuperäiseen HOPSiinsa. Heidän orientaatioissaan nousee vahvasti esille ammatti-identiteetin epäselvyys ja sen pohdinta, ovatko he oikealla alalla. Tästä epävarmuudesta huolimatta opinnoissa sinniteltiin eteenpäin. Turvallisuushakuisesti orientoituneilla nousee esille opiskelu- ja tehtäväkeskeisyys ja siihen liittyen ns. faktatiedon ja käytännön taitojen opetuksen odotukset. (Annala 2007, 142.) Voisi olettaa, että myös aikuisopiskelijoiden joukossa on turvallisuushakuisesti orientoituneita opiskelijoita. Koulutuskulttuurin muutos opettajakeskisestä opettamisesta oppimiskeskiseen ohjaamiseen voi olla perinteisen koulun käyneelle uutta ja yllättävää. Myös ammattinimikkeiden kirjo ja tutkintojen laaja-alaisuus voi ahdistaa ihmisiä, jotka halusivat opiskella valmiiksi annetun lukujärjestyksen mukaan tiettyyn ammattiin. Ammattikorkeakoulupedagogiikka voi olla yllätys turvallisuushakuisesti orientoituneelle opiskelijalle.

Rajojen ylittäjät ovat opiskelijoita, joilla oli vastaavanlaista epävarmuutta opiskelustaan kuin turvallisuushakuisilla mutta joilla toimintaorientaatio oli toisenlainen. He tekivät muutoksia HOPSiinsa kokeillen kepillä jäätä, josko opintoja koskevilla valinnoilla pystyisi selkiyttämään omia tulevaisuudensuunnitelmiaan. (Annala 2007, 143.) Heidän ammatillisen kasvun prosessinsa ei edennyt yhtä reippaasti kuin tavoitteellisesti orientoituneilla tai avoimilla etsijöillä, mutta heidän tarinoissaan korostui ihmisenä kasvu opintojen aikana.

Opetusta suunnitellaan usein ikään kuin kaikki opiskelijat olisivat tavoitteellisesti orientoituneita, mutta opettajien on hyvä valmistautua myös muulla tavoin orientoituneisiin opiskelijoihin. Eri tavoin opintoihin orientoituneet opiskelijat tarvitsevat erilaista ohjausta ja tukea opintosuunnitelman laadinnassa.

OHJAUKSEN TARVE OPINTOSUUNNITTELUN PROSESSIN AIKANA

Usein ajatellaan, että tavoitteellisesti suuntautunut ja itseohjautuvasti toimiva opiskelija tarvitsee vähän ohjausta ja on siten vaivaton ohjaavalle opettajalle. Kun asiaa katsoo tarkemmin, ohjaustarpeet osoittautuvat monimuotoisiksi. Ns. itseohjautuva opiskelija osaa hakeutua ohjaajan puheille tarvitessaan neuvoja tai ohjausta. Sen sijaan henkilö, joka on enemmän tai vähemmän hukassa opintojensa kanssa, ei välttämättä rohkene tai halua tulla ohjaukseen.

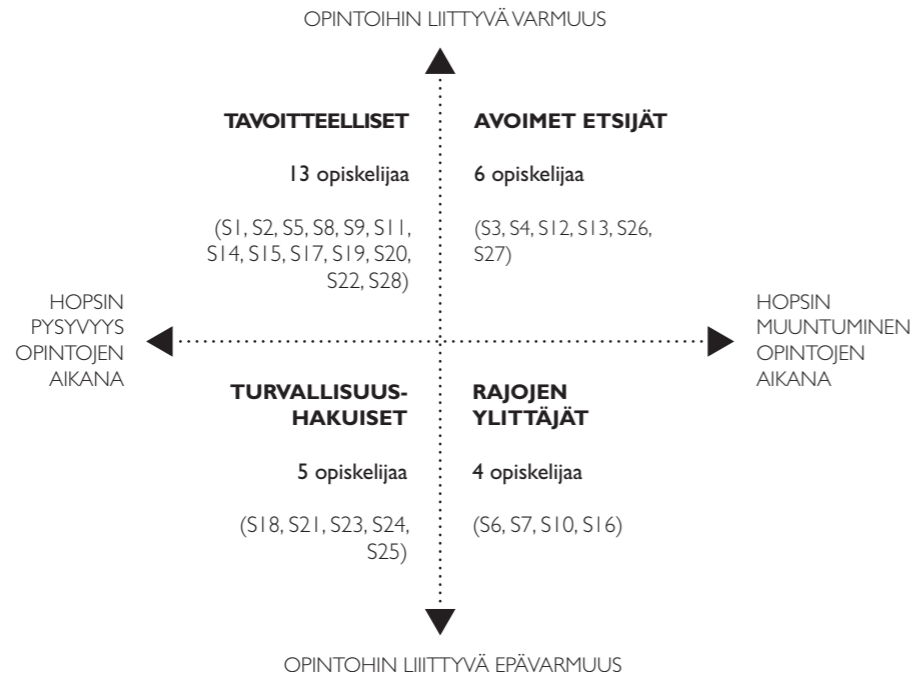
Tutkimukseni aineiston pohjalta voidaan erotella neljä erilaista tapaa suhtautua henkilökohtaisen opintosuunnittelun ohjaukseen: ohjaus katsottiin kohdallaan olevaksi, riittämättömäksi, tarpeettomaksi ja hyväksi resurssiksi (Annala 2007, 146–149). Tutkittavassa yhteisössä henkilökohtaista opintosuunnittelua koskevaan vuosittaiseen keskusteluun ohjaavan opettajan kanssa ei ollut välttämätöntä osallistua, mutta siitä oli tullut ”hyvä resurssi”, normi, jota valtaosa opiskelijoista noudatti. Normin etuna pidettiin sitä, että opiskelijalle oli normaalia osallistua keskusteluun. Opiskelijoiden mukaan ohjauskeskustelun luonne olisi leimaava, jos HOPS-keskusteluun ohjattaisiin vain ongelmatilanteissa.

Henkilökohtaisen ohjauskeskustelun tavoitteena ei ollut vain tarkistaa kertyneitä opintopisteitä ja opintosuunnitelman tilannetta vaan arvioida yhdessä opiskelijan oppimista ja ammatillista kasvua sekä asettaa uusia tavoitteita opiskelun ja työelämään suuntautumisen suhteen. Ohjaavan opettajan kanssa käyty HOPS-keskustelu oli luonteeltaan ammatillista kasvua ohjaava keskustelu, jossa tuetaan opiskelijan autonomisuuden kasvua. Lähtökohtana oli, että opiskelijaa kunnioitetaan oman elämänsä, opiskelunsa ja uransa asiantuntijana, josta hän itse kantaa vastuun. (Emt. 97–98.)

Opiskeluyhteisön kannalta ideaalialueella olivat ne opiskelijat, joiden mielestä HOPSiä

Kuvio 1.

Orientaatiot HOPSin rakentamisessa (Annala 2007, 141).



Tavoitteelliset opiskelijat ovat niitä opiskelijoita, joilla on jo opintoihin tullessaan selvä visio siitä, mitä he aikovat opiskella ja mihin he aikovat suunnata töihin opintojen jälkeen. Tavoitteellisuus näkyi opintojen aikataulutamisena sekä tiedon ja taidon hankintana, mitkä voivat kuvastaa myös suunnitelmallista tai suoritussuuntautunutta orientaatiota opiskeluun. Vaikka tavoitteet ovat selvät, on vaikea sanoa, miten syvällisesti tai pinnallisesti opiskelija on orientoitunut oppimiseen. (Annala 2007, 141.) Hieman yllättävä havain-

käytännön valintojaan. He kiinnostuivat uusista, itselleen tuntemattomista asioista, olivat uteliaita kokeilemaan ja tunnustelemaan omaa ammatillista soveltuvuuttaan ennakkoluulottomasti. Harjoittelut, projektiopinnot ja muut valinnaisuutta mahdollistavat opintojen osat vaikuttivat pää- ja sivuainevalintoihin – ja päinvastoin. Avoimet etsijät voidaan nähdä impulsiivisina pintaoppijoina (vrt. Mäkinen & Olkinuora 2002) tai laaja-alaisen, elastisen ammatti-identiteetin hakijoina, mikä lienee ammattikorkeakoulun yhtenä ta-

Rakennan

uutta vahvan kivi-
jalan päälle, tornin
huippua ei vaan
ole vielä näkyvissä!



koskevat keskustelut olivat tarpeellisia ja niitä oli riittävästi. Heidän kohdallaan kysyntä ja tarjonta kohtasivat oikeassa suhteessa, ja opiskeluyhteisön tavoite autonomisuuteen ohjaamisesta ja sen tukemisesta vaikutti heidän kohdalla toteutuneen. Kun ohjaussuhde tapahtui ideaalialueella, sekä ohjaaja että opiskelija olivat molemmat valmiita keskustelemaan opinnoista laaja-alaisesti ja dialogisesti. (Emt. 146.) Oppimista, opiskelua ja työelämän tavoitteita integroivaa ohjaussuhdetta voi luonnehtia myös työnohjaussuhteeksi (Kiviniemi 1995, 127).

Osa opiskelijoista koki sen sijaan ohjausta olevan liian vähän tai ohjauksen olevan liian pinnallista, minkä vuoksi luokittelin tämän ryhmän sijoittuvan ohjaustarpeiltaan ristiriitaisuuden alueelle. Heidän autonomisuutensa oli heikkoa ja ohjaustarpeet suuria. (Annala 2007, 148.) Opiskeluyhteisössä pohdittiin sitä, miten laajaa ja syvällistä ohjausta käytännössä on mahdollista antaa opettajan roolista käsin. Ohjaussuhteen riskinä voidaan nähdä mm. se, että ohjaava opettaja astuu ihmissuhdetyöntekijän rooliin tai antaa opiskelijalle liian valmiita vastauksia tai ohjeita siten, että opiskelijan autonomisuuteen ohjaaminen jää syrjään.

Osa opiskelijoista sijoittui ns. rajaavalle alueelle. Heidän autonomisuutensa oli vahvaa, mutta he eivät kokeneet tarvetta keskustella henkilökohtaisesti opinnoistaan ohjaavan opettajan kanssa. On mahdollista, että näillä opiskelijoilla oli riittävästi tietoa ja osaamista suunnitella omia opiskeluprosessejaan ilman ohjaajan tukea. Toisaalta on mahdollista, että tässä joukossa on pintaoppimiseen suuntautuneita opiskelijoita, joilla ammatillisen kasvun ja kehittymisen pohdinta ei edennyt kovin syvälliseen prosessiin. (Emt. 147.)

Myös ohjaava opettaja voi niin ikään sijoittua rajaavalle alueelle tai ihmissuhdetyöntekijän rooliin. Ohjauksen rooli vaihtelee sekä persoonakohtaisesti että sen mukaan, miten ohjauksen eri roolit on työyhteisössä avattu ja ymmärretty. Esimerkiksi rajaavalle alueelle sijoittuva opettaja ei välitä keskustella asioista

kovin syvällisesti, vaan toteuttaa HOPS-keskustelunormia työhönsä kuuluvana asiana. Tällöin keskustelu voi jäädä opintopisteiden tarkistamisen tasolle, eikä oppimisesta, ammatillisesta kasvusta tai työelämän tavoitteista keskustella. Jos tällaisen opettajan ohjattavana on runsaan ohjaustarpeen omaava opiskelija, heidän ohjaussuhteensa ennuste on varsin huono.

Ohjaussuhteessa riskialueena voidaan pitää sellaista ohjaussuhdetta, jossa sekä ohjaava opettaja että opiskelija ovat asettuneet rajaavalle alueelle. Tällöin kumpikaan ei ole aloitteellinen ohjaussuhteen kehittämiseksi tai syventämiseksi, vaan pahimmillaan ohjaussuhde jää kokonaan syntymättä. (Emt. 149.) Tällainen ohjaussuhde kuvastaa tyypillistä korkeakouluopiskeluun liittyvää harhaa, jossa ilman ohjausta ja tukea selviävä opiskelija on ns. hyvä opiskelija. Ajan kuluessa hänestä saattaa kuitenkin tulla opinnoissaan viivästynyt tai opintonsa keskeyttänyt opiskelija, joka ei löydä mielekkäitä tavoitteita opinnoilleen eikä osaa tai halua hakeutua ohjaukseen keskustellakseen opinnoista.

Toisessa ääripäässä voidaan nähdä ihmissuhdetyöntekijäksi asettuva opettaja, joka lähtee mukaan liian haastaviin ja yksityiselämän aiheita käsitteleviin ohjaussuhteisiin, mikä ei myöskään kuulu opettajan ohjaustyöhön. Ohjaavan opettajan ja opiskelijan välisen ohjaussuhteen odotukset on hyvä avata ensimmäisen ohjauskeskustelun aikana.

OHJAUKSEN PELIKENTTÄ JA HENKILÖKOHTAINEN OPINTOSUUNNITTELU

Ohjauksen verkostossa toimivien eri henkilöiden, kuten ohjaavan opettajan, opinto-ohjaajan, psykologin, kuraattorin, opintosihteerin, opiskelijatuutorin jne. ohjausroolit on tarpeen avata, niin että eri henkilöt osaavat ohjata opiskelijan eteenpäin opiskelijan ohjaustarpeiden mukaan ja jokainen tietää ja tuntee oman ohjausroolinsa.

Yksi tapa hahmottaa ohjauksen rooleja on Hämeen ammattikorkeakoulussa työstetty ohjauksen pelikenttä (kuvio 2), jossa ohjauksen ja neuvonnan eri painopisteitä hahmotetaan suhteessa opetussuunnitelman osaamistavoitteisiin sekä valintojen vapausasteisiin. Opettajan ohjaustehtävät sijoittuvat niihin teemoihin, joissa ammatillisten osaamistavoitteiden saavuttaminen ja sen arviointi painottuu. Tätä tapahtuu toisaalta yksittäisten opintojaksojen, harjoittelujen ja projektiopintojen aikana, mutta myös kokoavana kehityskeskusteluna silloin, kun pysähdytään yksilön henkilökohtaisen opintosuunnittelun äärelle.

Opintojen edistymisen kannalta on sellaisia ohjaus- ja neuvontatarpeita, joissa opetussuunnitelma ei ole sinällään keskeisessä roolissa. Kyse voi olla yhtäältä henkilökohtaisen elämän vaikeuksista, jotka heijastuvat opintoihin, tai yleisistä neuvontaa vaativista asioista, joihin on olemassa selkeät normit ja vastaukset, kuten opintotukeen liittyvät kysymykset.

Kuvion pystyakselilla hahmotetaan opintoihin liittyviä vapausasteita. Opintoja säätelevät tietyt normit ja säädökset, kuten opetussuunnitelma ja opinto-oikeusaika. Opiskelijan yksilöllinen tausta ja yksilölliset



Kuvio 2.

Ohjauksen pelikenttä
– HAMKin ohjauksen
ulottuvuudet ja toimijat
(Annala, Kunnari &
Partio 2009).

tavoitteet tuottavat henkilökohtaisen opintosuunnittelun tarpeita, jotka heijastuvat niinkään erilaisina ohjaustarpeina. Henkilökohtaisen opintosuunnittelun ohjaus on tässä mallissa kytkeyty Ammatillisen kasvun (15 op) -opintokokonaisuuteen ja siten osaksi osaamistavoitteita, opintojaksoja ja opettajan työtä. Ohjaus nähdään verkoston työnä, jossa opintojen ammatilliset osaamistavoitteet hyvin tunteva ohjaava opettaja, opettajatuutori, toimii opiskelijan ammatillisen kasvun ja HOPSin ohjaajana. Ohjauksen foorumina ovat vuosittain toteutettavat kehityskeskustelut, jotka voidaan toteuttaa lähi- tai verkko-opetuksen keinoin, yksilö- ja pienryhmäkeskusteluina opintojen eri vaiheissa.

Kokonaisuutena voidaan todeta, että henkilökohtaisen opintosuunnittelun ohjauksessa on tärkeää ohjauksen säännönmukaisuus ja

prosessimaisuus. Yhteisen pelikentän luominen ja käytäntöön vieminen vaatii pedagogisessa yhteisössä yhteisten arvojen ja tavoitteiden määrittämistä sekä yhteisiä sopimuksia siitä, mihin suuntaan pedagogista toimintaa -mukaan lukien henkilökohtaisen opintosuunnittelun ohjaus - halutaan viedä. Ohjauksen pelikentän eri toimijat voivat kaikki osallistua omasta roolistaan käsin opiskelijan opintojen tukemiseen, neuvontaan ja ohjaukseen, mikä koskee sekä yksittäisiä tilanteita että kokonaisvaltaista opintojen suunnittelua kohti työelämän tavoitteita. Kun henkilökohtaisen opintosuunnittelun prosessi on kytkeyty osaksi normaalia opetustyötä, opintojaksoja ja opetustoimintaa, silloin ohjaukselle on paikka ja tila, joka koskettaa jokaista osaamistaan ja oppimistaan edistävää opiskelijaa – sekä nuoria että aikuisia samantarvoisesti. ■

LÄHTEET

- Annala, J. 2007. Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. Toimintatutkimus hopsin ja sen ohjauksen kehittämisestä korkea-asteen koulutuksessa. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 1225.
- Annala, J., Kunnari, I. & Partio, R. 2009. Ohjauksen pelikenttä – HAMKn ohjauksen ulottuvuudet ja toimijat. Kuvio dokumentissa Opiskelijan ohjaus, työversio 2.6.2009, julkaisematon luonnos. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Bergenhengouven, G. 1987. Hidden curriculum in the university. Higher Education 19 (5), 535–543.
- Kiviniemi, K. 1995. "Tavallista opetustyötä tässä tehdään." Työn ohessa toteutettua opetusharjoittelua koskeva toimintatutkimus. Chydenius-instituutin tutkimuksia 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Marton, F. & Säljö, R. 1976. On qualitative differences in learning – I. Process and outcome. British Journal of Educational Psychology 46, 4–11.
- Murto, L., Rautniemi, L., Fredriksson, K., Ikonen, S., Mäntysaari, M., Niemi, L., Paldanius, K., Parkkinen, T., Tulva, T., Ylönen, F. & Saari, S. 2004. Eettisyyttä, elastisuutta ja elämää. Yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan arviointi yhteistyössä työelämän kanssa. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5.
- Mäkinen, J. & Olkinuora, E. 2002. Mitä mielessä yliopisto-opiskelun alkumetreillä? Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden yleisorientaatiot. Kasvatus 33 (1), 21–33.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K. 2002. Orientations to studying in Finnish higher education – comparison of study orientations in university and vocational higher education. Teoksessa E. Pantzar (toim.) Perspectives on the age of information society. Tampere: Tampere University Press, 51–59.

Tia Isokorpi | Paula Kokko | Kaisa Hämäläinen

MIKSI TARVITSEMME AMMATILLISEN KASVUN KOKOAVAN OPINTOJAKSON?

Aikuisopiskelijan ohjaajana -teemaryhmässä olemme nähneet tärkeäksi ja tarpeelliseksi työstää systemaattisesti ja kokoavasti ammatillisen kasvun opintojaksoa. Tässä teoksessa on esitetty Ulla Nuutisen kehittämä ja sovellettu ammatillisen kasvun opintojakso ammattikorkeakoulun erikoistumisopinnoissa. Näemme teemaryhmässä oleellisena, että ammatillisen kasvun opintojakso soveltuu mihin tahansa ammatillista kehittymistä edistäviin opintoihin. Olemme jopa sitä mieltä, että ammatillisen kasvun opintojakso on merkityksellisin opintojakso AMK-

opinnoissa. Oleellista on se, että ammatillisen kasvun opintojakso

- kokoaa muiden opintojaksojen merkityksen aikuisopiskelijan ammatillisen ja persoonallisen kehittymisen suhteen
- kestää koko opintojen ajan ja suoritusmerkinnän tästä opintojaksosta saa vasta muiden opintojen suorittamisen jälkeen
- laajuus on vähintään 5 opintopistettä
- toteutuu pysyvässä ammatillisen kasvun ryhmässä, jota ohjaa ja johtaa sama ohjaaja koko opintojen ajan
- toteutuu ryhmässä, jonka maksimikoko on 30 opiskelijaa, ihanteellisimmillaan kuitenkin alle 20 opiskelijaa.



Nykyään tulee paljon esille se, että aikuisten opiskelupolut ovat varsin yksilöityneitä. Ammatillisen kasvun työstäminen ryhmässä ja ryhmänä ei sulje pois edellä mainittua aikuisopiskelijan opintojen yksilöitymistä. Ryhmän työskentelyä ei haittaa, vaikka opiskelijat valmistuvat eri aikaan tai he erikoistuvat ja syventyvät eri teemoihin, sillä esimerkiksi opettajankoulutuksen ja ylempien ammattikorkeakoulututkintojen opinnoissa moniammatilliset ryhmät on koettu oppimista erittäin paljon edistäviksi. Ei siis ole haittaa siitä, että samaan ammatillisen kasvun ryhmään kuuluvat opiskelijat välillä hajaantuvat muihin opintoihin ja ryhmiin. Oleellista on ammatillisen kasvun ryhmän pysyvyys.

Mitä sitten ammatillisella kasvulla tarkoitetaan? Miten se määritellään? Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu ovat aikuiskasvatuksen keskeisiä teemoja. Kun viime vuosina on korostettu moniammatillisuutta, jaettava asian tuntijuuttu ja yhteistyötä, verkottumista ja yliammattillisia taitoja, kyseenalaistetaan samalla ammatillisuutta ja ammatillista kasvua? Näin kysytään Anneli Eteläpellon ja Jussi Onnismaan (2006) kirjassa *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*.

Kun ihmisen ammatillinen ura on kestänyt jo pidemmän aikaa, puhutaan ammatti-identiteetistä. Jussi Onnismaan (2006, 14) mukaan ammatti-identiteetti syntyy jatkuvuudesta, menneisyyden saattamisesta yhteen ennakoitun tulevaisuuden kanssa. Identiteetin ja sen sosiaaliseen liittyvien kytkentöjen ylläpitäminen on kaikissa yhteiskunnissa turvallisuuden edellytys. Ammatillinen kasvu on kykyä ja halua asettaa oma toiminta yhteyksiinsä sekä toiminnan lähtökohtien ja seurausten pohdinta ja itseänselvyyksien kyseenalaistaminen. Ihminen voi vastata kysymykseen, mitä hänen tulisi ammattilaisena tehdä vasta, kun hän voi ensin vastata kysymykseen, millaisiin työyhteisönsä tai ammattiryhmänsä kertomuksiin hän kuuluu. Katriina Järvinen ja Laura Kolbe (2007, 21) määrittelevät identiteetin vastauksena kahteen kysymykseen: Mitä olen? Minkä arvoista on se, mitä olen?

Anneli Eteläpelto ja Katja Vähäsantanen (2006, 26) määrittelevät ammatti-identiteetin elämänsä historiaan perustuvaksi käsitykseksi itsestä ammatillisena toimijana: millaiseksi ihminen ymmärtää itsensä tarkasteluhetkellä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen sekä millaiseksi hän työssään ja ammatissaan halua tulla. Ammatti-identiteettiin kuuluvat myös käsitykset siitä, mihin ihminen kokee kuuluvansa ja samastuvansa, mitä hän pitää tärkeänä sekä mihin hän sitoutuu työssään ja ammatissaan. Siihen sisältyvät lisäksi työtä koskevat arvot ja eettiset ulottuvuudet sekä tavoitteet ja uskomukset. Myös mielikuvat omasta ammatillisesta tulevaisuudesta ja niihin pohjaava motivaatio oppimiseen ilmentävät ammatti-identiteettiä.

Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 27) jatkavat, että identiteetin käsite on muuttunut yksilön yhtenäisestä, suhteellisen vakaasta, elämäkerrallista jatkuvuutta sisältävästä ydinidentiteetistä. Nykyisin ajatellaan, että identiteetti on pirstaloitunut, tilanteesta toiseen muuttuva ja epäjatkuva. Puhutaan dynaamisesta ja jatkuvasti uudelleen neuvoteltavasta minästä. Se rakentuu suhteessa ihmisen kokemuksiin, tilanteisiin ja ihmisiin, joiden kanssa hän on vuorovaikutuksessa arjessa. Tämän vuoksi on tärkeää, että jo koulutuksen aikana ja opinnoissa opiskelijoita ohjataan oman ammatillisen kasvunsa ja identiteettinsä määrittelyyn. Tämä on ammatillisen kasvun opintojakson tehtävä. Mikäli koulutus on ollut vaikuttavaa, opiskelijan näkemys suhteestaan työhönsä, työyhteisöönsä, ammatillisuuteen ja ihmisyyteen muuttuu jo koulutuksen aikana.

Elämää tai ammatissa toimimista ei voi enää kuvata ratkaistavien ongelmien sarjana vaan vaihtelevien, yllättävien ja outojen tilanteiden kohtaamisena ilman valmiita malleja. Näin toteavat Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 28) ja jatkavat, että tarvitaan toimintakykyä, valmiutta toimia luovasti, kehittävästi ja vastuullisesti tehtävissä, tilanteissa ja vuorovaikutusjärjestelmissä, joille ovat ominaisia muutokset, epävarmuus, ainutlaatuisuus, kompleksisuus, arvo-ongelmat ja henkilökoh-

taisen vastuunotto. Työntekijän käsitykset itsestään suhteessa työhön ja ammattiin ovat entistä tärkeämpiä, sillä palkkatyö on yhä yrittäjämäisempää, mikä edellyttää yksilöllisesti rakentuvaa ammatti-identiteettiä ja aktiivista toimijuutta. Työntekijän edellytetään jo esittävän ja arvioivan omaa osaamistaan.

Vesa Ristikangas, Tapio Aaltonen ja Eeva Pitkänen (2008, 193–199) korostavat oikeutetusti, että identiteetin kehittymiseen liittyy myös luopuminen, joka on tuskallista. On vaivalloista rakentaa uutta identiteettiä, ellei ole valmis jättämään taakseen vanhaa. Vahvaan ja tutuksi tulleeseen osaamiseen ja identiteettiin liittyy suuria ja myönteisiä tunteita. Työhistorian onnistumiset ovat tuottaneet mielihyvää. Luopuminen on vaikeaa. Sitä vaikeampaa se on, mitä voimakkaammin muutos koskettaa ihmisen identiteettiä. Luopumisen vaikeus liittyy syvimpiin mielenrakenteisiin, tunteisiin. Onko ihminen valmis luopumaan myönteisistä tunteista, jotka liittyvät tiettyyn tehtävään? Onko ihminen valmis luopumaan saamastaan arvostuksesta? Luopumisen vaikeus vaihtelee eri ihmisillä. Syynä ovat persoonalliset ja temperamenttiero. Kenelläkään muutos ei kuitenkaan tapahdu ilman tietoista luopumistyöskentelyä. Samalla kun luopuminen edistyy, tilalle alkaa kasvaa uutta. Ne ovat rinnakkaisia ilmiöitä. Kun mieli on valmis luopumaan, se luo jatkuvasti mahdollisuuksia uusiutua, tuoda uusia näkökulmia vanhan tilalle.

AMMATILLINEN KASVU VOIMAANNUTTAA

Aikuisopiskelijan ohjaajana -teemaryhmässä olemme alusta asti korostaneet opiskelijoiden hyvinvoinnin merkitystä. Vain hyvinvoiva opiskelija pystyy oppimaan ja kehittymään syvällisesti, so. sillä tasolla, että hän kykenee kriittisesti tarkastelemaan esimerkiksi omia aiempia ennakkokäsityksiään ja tapaansa toimia. Tätähän ammatillisen kasvun ja identiteetin muotoutuminen on. Ohjaajat voivat

myös edistää opiskelijoiden voimaantumista koulutuksen aikana. Hyvin toimiva ryhmä on jo itsessään jäseniään voimaannuttava ja kannatteleva. Teemaryhmässämme halusimme sisällyttää ammatillisen kasvun opintojakson sisällöiksi ja ohjaajan toimintatavoiksi elementtejä, jotka ylläpitävät ja edistävät opiskelijoiden hyvinvointia. Aikuisopiskelijat tulevat hyvin hektisistä työ- ja elinympäristöistä ja usein myös pitkien matkojen takaa opiskelemaan iltaisin ja viikonloppuisin. Teemaryhmämme ajatukset saattavat joistakin tuntua ideologisilta ja ”kaukaisilta”. Uskomme kuitenkin, että pienin askelin ja teoin sanomamme muuttuu arjen käytännöiksi. Näin on jo tapahtunut, ja seuraavaksi kuvaamme sitä, mistä olemme saaneet vahvistusta omille ajatuksillemme.

Yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuu erilaisia muutoksia (esimerkiksi globalisaatio, teknologinen kehittyminen) yhä kiihtyvämällä vauhdilla. Ihmisen työurat ovat nykyään moniulotteisempia, yksilöllisempiä ja vaikeammin ennakoitavia kuin aiemmin. Työntekijöiden kokemaa kiireä ja työpaineita ovat lisääntyneet. Joustavuuden, yhteistyökyvyn ja omaaloitteisuuden lisäksi työntekijöiltä vaaditaan paineensietokykyä, tuloshakuisuutta, työhön sitoutumista ja halua uuden oppimiseen. Kaiken aikaa kiristyvä kilpailu muokkaa työelämän rakenteita ja työn sisältöjä ja näin ollen luo uusia ehtoja ja odotuksia työntekijän ammatilliselle osaamiselle.

Kun yhteiskunta- ja koulutuspolitiikassa korostetaan nyt kapeasti vain kaikenlaisen toiminnan tehokkuutta ja taloudellisuutta, tämän artikkelin lähtökohtana on tuoda esiin näkemyksiä siitä, että aikuisen ihmisen ammatillinen kasvu voi tapahtua myös sekä persoonallisen että sosiaalisen voimaantumisen kautta. Tätä lähtökohtaa voi soveltaa sekä aikuiskoulutuksessa että työelämässä. Tärkeää on oivaltaa oman toiminnan lähtökohdat ja periaatteet. Muun muassa Sari Poikela (2003, 285) ja Harri Kuk-

konen (2007) ovat tutkimuksissaan todenneet tutoropettajien voimaantumisen tehtävässään aikuisen ammatillisen kasvun edistämisen yhteydessä. Edelleen Riitta Airola, Heleena Mattila ja Sari Nieminen (2008, 61) toteavat, että voimaantuminen on yksi tärkeä, mutta ei välttämättä tiedostettu motiivi opiskelulle.

Tänä päivänä voidaan jo yleisesti puhua, että aikuisen ihmisen elämässä vuorottelevat tai limittyvät työelämä ja koulutus, joihin molempiin kohdistuu myös runsaasti kehittymisen vaateita. Kehittymisen suuntaa pohdittaessa Simo Skinnari (2008, 88) kannustaa pohtimaan perimmäisiä kysymyksiä: Mitkä arvot ovat tulevan kehityksen taustalla? Mitä on ihmisen mahdollisimman kokonaisvaltainen ammattiin kasvu? Voisiko koulutus edistää voimakkaammin ihmisen hyvinvointia, ja jos voisi, miten? Mitä on ihmisen hyvinvointi? Voitaisiko vetää yhtäläisyysmerkki ihmisen hyvinvoinnin ja elämän tarkoituksellisuuden välille?

Myös Kari-Pekka Lapinoja ja Hannu L. T. Heikkinen (2007, 144) sekä Varila (1999, 139) suhtautuvat kriittisesti siihen, että koulutus määritellään yhä yleisemmin vain talouden palvelijaksi (opiskelun tehostaminen, opintoaikojen lyhentäminen, keskeyttämisten vähentäminen ja näiden kautta oppilaitosten rahoituksen saaminen) ja että koulutusta kehitetään vain talouden ja teknologian näkemysten pohjalta. Näkemys koulutuksesta kapenee välineelliserationaaliseksi toiminnaksi. Tällöin koulutus on väline, joka tuottaa toimijoita markkinoille. Myös heidän mukaansa pitäisi kysyä, mitä arvoja aikuiskoulutus ja aikuiskasvatus edustavat ja millaista tulevaisuutta se rakentaa. Tuottaako se hyvää ja inhimillistä yhteiskuntaa laajasti ajateltuna vai onko koulutuksen tavoitteena ennen kaikkea turvata kansainvälinen kilpailukyky ja talous? Lapinojan ja Heikkisen lähtökohtana on se, että koulutuksella ja kasvatuksella tavoitellaan hyvää elämää sanan laajassa merkityksessä.

Edelleen Ulla Maija Valleala (2007, 89) ja Mervi Lähti (2008, 5) korostavat sitä, että aikuisen oppimisella on itseisarvo sinänsä.

Oppiminen ei saa olla pelkästään esimerkiksi työn tehostamiseksi tähtäävää koulutusta. Humanistiset ihanteet kaikille ja kaikenikäisille kuuluvasta oikeudesta oppia ja kehittyä ovat edelleen tärkeitä. On myös oltava herkkä sille, ettei yksipuolisia, vain taloudelliseen hyötyyn tähtääviä koulutustavoitteita piilote humanististen ihanteiden retoriikan alle. (Vrt. Annala 2007, 23).

Kaija Collinin ja Susanna Paloniemen (2007) toimittamassa teoksessa Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä korostetaan sitä, että jatkuvan koulutuksen ja kilpailun yhteiskunnassa eläminen saattaa merkitä monille aikuisille raskasta taakkaa. Aikuiskoulutuksesta ei pitäisi tehdä yhtä alistamisen muotoa lisää, jossa ihmistä pidetään vain työvoimana ja jonka on tanssittava yhteiskunnan muutospillin mukana. Teoksessa kyseenalaistetaan se, haluavatko kaikki ihmiset valmistua yhä uudelleen uusiin tehtäviin, pelätä taitojensa vanhentumista ja elää jatkuvassa muutospaineessa. (Vrt. Pirkko Lahti 2008.)

Mitä tapahtuu koulutuksessa olevalle ihmiselle? Lisääkö koulutus ihmisen todellista hyvinvointia? Onko taloudellinen kasvu/taloudellinen selviytyminen lopultakaan koulutuksen perimmäinen arvo? Voisiko perusarvoja olla pikemminkin inhimillinen ja tähän läheisesti liittyvä ammatillinen kasvu? Voisiko ajatella, että talous- ja elinkeinoelämä ovat ihmistä varten, eikä toisinpäin? Tällaisia kysymyksiä esittää Simo Skinnari (1998, 91) koskien aikuiskoulutusta ja yhteiskuntapolitiikkaa. Skinnari (1998, 91–92) ehdottaa ammattiin johtavan koulutuksen sekä yleisen yhteiskuntapolitiikan tehtäväksi inhimillisen ja ammatillisen kasvun perusarvojen tukemisen talouselämän avulla. Nämä perusarvot - ihmisen kasvu ja ammatillinen kasvu - muodostavat hyvinvoinnin ytimen, perusarvon. Keskeiset sisällöt inhimillisessä ja ammatillisessa kasvussa, jota ammatillisen koulutuksen tehtävänä olisi soveltaa, ovat itsenäisen, luovan ajattelun kehittyminen, empatiaan kykenevän tunne-elämän kehittyminen, eettinen toiminta itsenäisen tahdon pohjalta, oman

varsinaisen minuuden löytäminen ja rakentaminen sekä ammattialakohtainen, spesifi osaaminen. Tutkimuksen ja opettajankoulutuksen tehtävinä olisi tutkia em. arvoja sekä niiden todellistamista koulutuksessa. Skinnari (1998, 91–92) korostaa, että hierarkiassa inhimillinen ja ammatillinen kasvu ovat perusarvoja ja kaikki muut välineitä. Ihmisen hyvinvointia pidetään perusasiaana. Nykyisin tilanne on täysin päinvastainen. Ihminen on väline ja kilpailukyky perimmäinen arvo. Tämä johtaa ihmisen pahoinvointiin, elämän kokemiseen tarkoituksettomaksi. Pahoinvointi näkyy piittaamattomuutena, tyydyttämättömyytenä, henkisenä pahoinvointina, pakona todellisuudesta, vaarallisten ja vaarattomien korvikkeiden käyttönä. (Skinnari 2008, 91–92.)

Kysymys Mitä työ vaatii ihmiseltä? pitäisi yhä edelleen vaihtaa kysymykseksi Mitä ihminen kehittyessään voi antaa työssään? Ihmisen arjen elämä on ensisijaisesti ihmisenä olemista ja toissijaisesti tuottavana ihmisenä olemista.

Muutoksen Suomi -työryhmän mielestä Suomessa ollaan vedenjakajalla. Kehitys voi mennä hyvään tai huonoon suuntaan. Työryhmä ei usko vaihtoehdottomuuteen vaan siihen, että edessä on aito valinnan paikka. (Hautamäki 2008, 10.)

Suomalaisen yhteiskunnan menestys riippuu ratkaisevasti siitä, että kaikki ihmiset saavat aidon mahdollisuuden kehittää ja käyttää kykyjään. Tämän takia yhteiskuntapolitiikan yhdeksi peruskäsitteeksi on noussut voimaantuminen. Sillä tarkoitetaan ihmisten kykyä valjastaa omat voimavaransa elämänhallintaan ja yhteiskunnalliseen toimintaan. Ihmisten voimaannuttaminen on yhteiskunnallisten instituutioiden tärkeimpiä tehtäviä, oli sitten kysymys koulutuksesta, sosiaali- ja terveydenhuollosta tai demokraattisista instituutioista. Vahva sosiaalinen pääoma ja ihmisiä voimaannuttavat instituutiot luovat perustan myös taloudelliselle menestykselle ja kilpailukyvyille. Suomeen pitäisi rakentaa elämänhallintakeskuksia eikä vain osaamiskeskuksia. Lähtemällä tälle ihmisten voimaantumisen

tielle Suomi astuu yhteiskuntakehityksen kärkeen. Mikään muu maa ei ole kyennyt uudistamaan instituutioitaan tämän ajattelutavan mukaan. (Hautamäki 2008, 42–45.)

Myös Salme Hänninen (2009) korostaa voimaannuttavan identiteettityön merkitystä. Hänninen korostaa, kuinka työuupuminen on lisääntynyt ja sen monimuotoisessa syyseurauskentässä identiteettityöllä (vrt. ammatillinen kasvu) on tärkeä osuus työssä jaksamisen tukijana. Organisaatioissa tulisi hänen mukaansa luoda tilaa reflektiolle, yhteisöllisyyden vahvistamiselle, voimaannuttavalle työkuultuurille ja uudensuunnitelluille yksilöä tukeville valmennus- ja koulutusprosesseille. Niiden tulisi olla myös riittävän pitkiä voidakseen toimia todellisina tukiprosesseina yksilöille heidän kasvussaan.

Heleena Mattila (2008) on tehnyt väitöstutkimuksen siitä, että ihmisten on mahdollista voimaantua työssään. Tällöin työyhteisön ilmapiiri on ihmisläheinen, tilaa antava, kiireetön ja iloinen. Jokainen kuuluu joukkoon ja on oikeutettu kunnioitukseen ja tukeen. Hyvään oloon panostetaan oikeasti. Työntekijät kasvavat ja kehittyvät yhteistyössä toistensa kanssa. Kun kaikki edellä oleva tehdään ja opitaan siihen kaiken aikaa - kokonaisvaltaisesti ajattelun, tunteen (asenne) ja toiminnan tasolla, ihminen on ikään kuin itsestään valmis kehittämään omaa työtään. Samalla hän automaattisesti kehittää oman työyhteisönsä ja organisaationsa toimintaa. Ihminen ei ajattele vain itseään ja omaa "selviytymistään" vaan laajemman hyvän edistämistä. Myöskään organisaatioiden esimiehet eivät ajattele vain tulosta ja menestymistä, vaan ihan oikeasti myös työntekijöitä ihmisenä, heidän hyvinvointiaan jne. Kun ihminen haluaa kasvaa ja kehittyä (mikä on luonnollista hänelle), kasvu ei voi tapahtua ilman luovuutta. Jokaisessa ihmisessä on arjen luovuutta, joka pääsee esiin, kun ihminen kokee, että saa toteuttaa itseään, häneen ja hänen tekemiseensä uskotaan. Tällainen toiminta on "normaalia" oman työn kehittämistä, mikä ei edellytä kehittämishankkeita tms.

“
Ihan

niin kuin olisi jokin
tenkin tietämätön
asioista vaikka tie-
ttäisi.

”

“
Olen

sieni, joka haluaa

lisää tietoa.

”

YHTEENVETO

Aikuisopiskelijan ohjaajana -teemaryhmässä olemme pohtineet paljon ammatillista kasvua ja sen merkitystä ammattikorkeakouluopinnoissa. Tässä artikkelissa kuvaamme ryhmässä käymiämme pohdintoja, jotka ovat perustuneet vahvalle intuitiolle. Ohjaajan oma ammatillinen kasvu kehittää intuition kykyä. Pelkkään intuition emme ajatuksiamme peilaa, vaan olemme saaneet ajatuksillemme paljon vahvistusta erilaisesta lähdeaineistosta.

Ammatillinen kasvu on jatkuva oppimisprosessi, joka auttaa opiskelijaa kartoittamaan niin ammatilliset kuin henkilökohtaiset tiedot, taidot ja kyvyt, jotka hänellä jo on, ja toisaalta, joita hänen tulee kehittää vastatakseen työelämän vaatimuksiin ja kasvaakseen alansa ammattilaiseksi. Ammatillisen kasvun opintojakso hyödyntää eniten opiskelijaa. Opiskelija kasvaa ammatillisen kasvun opintojakson aikana aloittelijasta asiantuntijaksi niin opinnoissa kuin ammatissaan ja saa välineitä ammatillisen kasvunsa edistämiseksi myös opintojensa jälkeen. Opiskelija oppii tunnistamaan omat oppimistyylinsä ja tapansa, joiden perusteella hän pystyy johdonmukaisesti viemään opintonsa päätökseen. Opiskelija osaa tehdä yhdessä ohjaajansa kanssa toimivan henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman ja pysymään siinä. Opiskelijan urasuunnitelmat selkiytyvät ja hän osaa määrittää oman osaamisensa kilpailuvalttina työelämässä. Lisäksi hän pystyy kartuttamaan ammatillista osaamistaan laajemmaltikin kuin oman ydinosaamisensa osalta kuunnelleensa muiden ryhmään kuuluvien opiskelijoiden kokemuksia. Oppimispäiväkirjojen ja itsearviointien avulla opiskelijan itsetuntemus, tavoitteellisuus ja vastuullisuus omista valinnoistaan kasvavat.

Ammatillisen kasvun opintojako hyödyntää opiskelijan ohella myös vertaisopiskelijoita. Vertaisopiskelijat hyötyvät yksittäisen opiskelijan ammatillisesta kasvusta, kun opintojakson aikana käydään ryhmäkeskusteluja ja jaetaan kokemuksia luottamuksellisessa ja turvallisessa ympäristössä. Jokainen opiske-

lija voi tuoda niin ongelmat kuin ratkaisutkin toisten opiskelijoiden kanssa työstettäväksi. Opiskelijat kasvattavat tietoisuuttaan ja ammatitaitoaan peilaamalla omia ongelmiaan ja ratkaisujaan toisten ongelmiin ja ratkaisuihin.

Ohjaajalle ammatillisen kasvun opintojakso on vaativa, sillä ensinnäkin hänen tulee, etenkin tutkintoon johtavissa koulutuksissa, mutta myös lyhyemmissä koulutuksissa, ajoittaa tarkasti aihealueet ja miettiä kriittiset pisteet, joissa ohjausta etenkin tarvitaan. Ohjaajan tulee ohjeistaa muiden aineiden opettajat ammatillisen kasvun opintojakson tavoitteista ja olla heidän kanssaan yhteydessä tasaisin väliajoin, jotta ammatillinen kasvu toteutuisi koko opintojen aikana kulkevana punaisena lankana. Ohjaajan tulee myös samanaikaisesti sekä osata ohjata oikeaan suuntaan ja tukea opiskelijaa että antaa tilaa opiskelijan omalle ohjautuvuudelle ja vastuulle omista opinnoista. Ohjaajan tulee osata luoda ryhmälle luottamuksellinen ilmapiiri, jossa kaikki voivat keskustella tasavertaisina. Vaikka opintojakso vaatiikin ohjaajalta paljon, opintojakso myös antaa ohjaajalle paljon. Ohjaaja saa samalla kaiken ammatillisen tiedon, jonka ryhmä tuo työstettäväksi. Parempaa työelämäyhteyttä ei ohjaaja voisi toivoa. Koska opintojakso vaatii ohjaajalta paljon, tulee myös resurssit huomioida oikein. Jos ohjaajan resurssit ovat vähäiset, ei ohjaaja jaksa eikä pysty viemään opintojaksoa läpi koko koulutuksen, jolloin koko ammatillisen kasvun opintojakson idea häviää ja menettää merkityksensä. Lisäksi on huomioitava, että varsinkin alussa, kun ammatillisen kasvun opintojakson sisältö ja tavoitteet eivät ole opiskelijalle selkeät, joutuu ohjaaja vakuuttamaan opiskelijat ammatillisen kasvun tärkeydestä ja tarvitsee näin ollen enemmän resursseja.

Ammatillisen kasvun opintojakso hyödyntää myös ammattikorkeakoulua, kun opiskelija tiedostaa ammatillisen kasvun kautta omat oppimistarpeensa sekä -tapansa ja hänen opiskelumotivaationsa kasvaa. Opiskelumotivaation kasvu vaikuttaa puolestaan suo-

raan ammattikorkeakoulun tunnuslukuihin myönteisesti näkyen esim. keskeyttämisasteen pienenemisenä ja valmistumisaikojen parane misena. Ammatillisen kasvun opintojakso sitouttaa opiskelijaa opintoihin paremmin kuin mikään toinen opintojakso. Lisäksi ammattikorkeakoulun opettajien työelämän tuntemus ja kontaktit paranevat. Hyvin onnistunut ammatillisen kasvun opintojakso luo opiskelijalle myönteisen kuvan opinnoista sekä oppilaitoksesta ja levittää myönteistä imagoa muillekin opintoja harkitseville.

Opiskelijan ammatillisen osaamisen kasvu heijastuu myös työelämään vahvempana ja ammattitaitoisempana työpanoksena. Sekä työpaikka että opiskelija pystyvät määrittelemään paremmin kilpailukykyensä kasvane-

na ammatitaitona. Opiskelija voi täydentää ammatillista kasvuaan myös työpaikan vaatimusten kautta ja samalla hän voi määrittää omaa urakehitystään. Mikäli työpaikka antaa opiskelijalle mahdollisuuden määrittää ammatillisen osaamisen tarpeen, opiskelija toimii innovatiivisesti.

Lisäksi ammatillisen kasvun opintojakso kehittää niitä opiskelijan/työntekijän taitoja, joita nykypäivän työelämässä tarvitaan muutenkin, kuten yhteisöllisyyttä, ongelmanratkaisutaitoja sekä vuorovaikutus- ja tiedonhankintataitoja. Hyvin läpiviedyn ammatillisen opintojakson avulla opiskelija pystyy opintojen päätyttyäkin jatkuvasti kehittämään itseään ja työpaikkaansa. Kuten alussa todettiin, ammatillinen kasvu on jatkuva oppimisprosessi. ■

LÄHTEET

- Airola, R., Mattila, H. & Nieminen, S. 2008. Aikuisopiskelijan voimaantuminen. Teoksessa Haapasilta, M. & Siikaniemi, L. (toim.) Näkökulmia aikuisopiskelijoiden ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu. Sarja C Artikkelikokoelmat, raportit ja muut ajankohtaiset julkaisut, osa 56, 61–74.
- Annala, J. 2007. Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. Toimintatutkimus hopsin ja sen ohjauksen kehittämiseksi korkea-asteen koulutuksessa. Tampere: Acta Universitatis Tampereensis 1225.
- Collin, K. & Paloniemi, S. (toim.) 2007. Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) 2006. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.
- Hautamäki, A. (toim.) 2008. Muutoksen Suomi. Ihmiset muutoksen tekijöinä, instituutit ihmisten tukijoina. Helsinki: Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra.
- Hänninen, S. 2009. Voimaantumisen tarinat subjektiivien vahvistajina. Aikuiskasvatus 29 (1), 4–13.
- Järvinen, K. & Kolbe, L. 2007. Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa. Helsinki: Kirjapaja.
- Kukkonen, H. 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana. Erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Tampereen yliopisto: Tampere University Press.
- Lahti, P. 2008. Mielen määrin. Helsinki: Otava.
- Lapinoja, K.-P. & Heikkinen, H.L.T. 2006. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–161.
- Lätti, M. 2008. Johdanto. Teoksessa Lätti, M. & Putkuri, P. (toim.) Ohjaus on kuin tekisi palapeliä. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisu C: 32, 5–7.
- Mattila, H. 2008. Voimaantumisen ydin. Sosiaali- ja terveysalalla toimivien ihmisten mahdollisuuksia voimaantua työssään. Kuopio: Kuopion yliopiston julkaisu E. Yhteiskuntatieteet 151.
- Onnismaa, J. 2006. Johdanto. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu.

Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kansanvalistusseura, 11–23.

Poikela, S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Tampere: Tampere University Press.

Ristikangas, V., Aaltonen, T. & Pitkänen, E. 2008. Asiantuntijasta esimies. Innostusta ja arvostusta esimiestyöhön. Helsinki: WSOY.

Skinnari, S. 2008. Elämäkoulu. Oppimaan oppimisesta kasvamaan kasvamiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Valleala, U. M. 2007. Oppiiko vanha koira uusia temppuja? Näkökulmia aikuisten opiskeluun ja oppimiseen. Teoksessa Collin, K. & Paloniemi, S. (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 55–90.

Varila, J. 1999. Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 74.

Ulla Nuutinen

MITEN AMMATILLISEN KASVUN OHJAUS RAKENTUU OSAKSI OPETUSSUUNNITELMAA?

CASE

AMMATILLISEN KASVUN OHJAUS

Ammattikorkeakoululaki (L351/2003, 4 §) velvoittaa kouluttajia tukemaan opiskelijoita heidän ammatillisessa kasvussaan. Yhä muuttuva yhteiskunta ja työelämä asettavat työntekijöiden ammatti-identiteetin yhä tärkeämpään rooliin (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006; Hänninen 2009; Isokorpi 2003; Mattila 2008). Uuden ammatin tai työtehtävän haltuunotto vaatii työntekijöiltä yhä parempaa itsensä ja ammatin tuntemista. Opiskelijan ammatillisen kasvun prosessin suunnitelmallinen kehittäminen ja näkyväksi tekeminen auttavat opiskelijaa kasvamaan tulevaan tai uuteen ammattiin. (Ruohotie 2006; Laine & Malinen 2009.)

Ammatillisen kasvun ohjauksen suunnittelu käynnistyi ajatuksen ja keskustelun tasolla syksyllä 2007 Aikuisopiskelijan ohjaajana -teemaryhmän tapaamisissa. Teemaryhmässä keskustelimme ammatillisen kasvun opintojakson tärkeästä roolista niin nuorten kuin erityisesti aikuisten opiskelijoiden ammattikorkeakouluopinnoissa. Ammatillisen kasvun opintojakson suunnitelmia ja toteutuksia on monenlaisia, siksi halusimme teemaryhmänä suunnitella ja

toteuttaa aiempaa yhtenäisemmän kokonaisuuden aikuisten ammatillisen kasvun prosessista. Seuraavassa on yksi näkökulma siitä, miten ammatillisen kasvun opintojakson voi aikuisten opiskelijoiden opintosuunnitelmaan rakentaa ja toteuttaa. Ammatillisen kasvun prosessia tarkastellaan opettajatuutorin näkökulmasta. Opettajatuutorilla (ryhmäohjaaja) tarkoitamme henkilöä, joka ohjaa ryhmän ammatillisen kasvun prosessia. Opiskelijoiden kokemuksia ei tuoda tässä artikkelissa esiin.

AMMATILLISEN KASVUN OPINTOJAKSON SUUNNITTELU

Ammatillisen kasvun opintojakson varsinaisen suunnittelu käynnistyi keväällä 2008. Suunnittelun kohteeksi valikoitui erään ammattikorkeakoulun erikoistumisopintonsa syksyllä aloittava ryhmä. Erikoistumisopinnot ovat 30 opintopisteen laajuisia ja kestävät pääsääntöisesti vuoden. Ryhmän opinnot oli suunniteltu toteutettavaksi syyskuusta 2008 toukokuuhun 2009. Erikoistumisopintojen yleisenä tavoitteena on syventää, laajentaa ja kehittää perustutkinnossa hankittuja tietoja ja taitoja. Esimerkiksi Hämeen ammattikorkeakoulussa erikoistumisopinnot suorittanut oppija osaa analysoida, kehittää alaansa ja arvioida toimintaansa. Erikoistumisopintojen pedagogisessa toimintamallissa aikuisen näkökulmasta tapahtuu asiantuntijuuden kehittymistä, kehittämisen näkökulmasta tapahtuu työelämäyhteyden ja dialogin vahvistumista ja yhteisöllisyyden näkökulmasta tapahtuu ryhmäytymisen vahvistuminen.



80



81

Yleensä erikoistumisopintojen ammatillisen kasvu on määritelty koulutuksen tavoitteet -kohdassa (ks. Hämeen ammattikorkeakoulu). Teemaryhmässä halusimme korostaa ammatillisen kasvun erityisen tärkeää roolia ja sen tähden nostimme ammatillisen kasvun tavoitteet selkeämmin esiin. Ammatillisen kasvun opintojakson suunnittelussa huomiointiin opiskelu-aika, sisältö, toteutuksen monimuotoisuus, käytettävissä olevat ohjauksen välineet, ryhmän homo- ja heterogeenisyys sekä opettajatuutorin rooli. Erikoistumisopintojen kesto asetti ammatillisen kasvun prosessin suunnittelulle haasteita. Miten ammatillisen kasvun prosessi toteutuisi vuoden kestävässä opinnoissa? Mitä sisältöjä ammatillisen kasvun prosessissa tulisi olla, että se tukee erikoistumisopiskelijoita heidän ammatillisessa kasvussaan? Miten asioita tulisi käsitellä, missä yhteyksissä ja miten ammatillinen kasvu nivoutuisi muihin opintoihin?

Ammatillisen kasvun tavoitteet:

- aikuinen osaa arvioida, mitä hän osaa koulutuksen alussa (tämä on eri asia kuin tutkinnot tms. muodolliset koulutukset)
- aikuinen osaa tiedostaa alansa toimintaympäristön vaatimukset koulutuksen alussa ja tulevaisuudessa
- opiskelija osaa arvioida edellisten pohjalta omat oppimistarpeensa.

Ammatillisen kasvun tukimenetelmät:

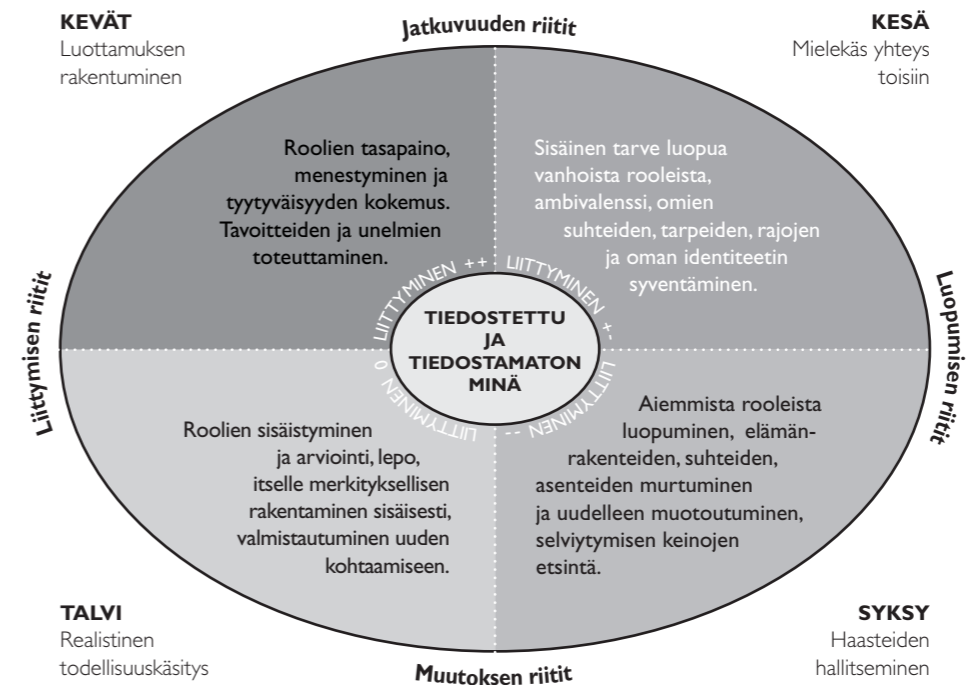
- aikuinen osaa soveltaa tutkivaa ja kehittävää työtettä
- aikuinen osaa soveltaa yrittäjämäistä työtettä (asenne) opinnoissa ja työssä
- aikuinen osaa toimia rakentavassa vuorovaikutuksessa opiskeluryhmän (ja työyhteisön) kanssa
- aikuinen osaa noudattaa ja kunnioittaa alan eettisyyden periaatteita.

82 Ammatillisen kasvun pohjaksi valitsimme Salme Hännisen (2006) ”Voimaantumisen

kehitysohjelma persoonallisen ja ammatillisen identiteetin tukijana” -mallia. Hänninen (2006, 191) on kehittänyt ohjelmaansa erilaisissa oppimis-, koulutus- ja työprosesseissa. Voimaantumisen kehitysohjelma perustuu kolmeen identiteetin lähestymistapaan: rooliteoriaan, parantavaan elämänkehään ja arkkityyppeihin. Erikoistumisopintojen ammatillisen kasvun opintojaksossa sovellamme parantavan elämänkehään lähestymistapaa. (Kuvio 1.)

Voimaantumisen kehitysohjelman menetelmällä on mahdollista tukea identiteettiä työelämässä, jonka haasteina ovat kiire, jatkuva vaatimusten kasvu, kilpailu, muuttuvat työn ja ammattien rakenteet sekä itseohjautuvuuden ja uuden luomisen tavoitteet. Jokaisen ihmisen on luotava ammatti-identiteettinsä itse. Se ei ole valmis kokonaisuus vaan vaatii muutokseen vahvistumista, ajattelun ja toiminnan uudistumista. (Hänninen 2006.)

Parantavalla elämänkehällä ammatillinen kasvu etenee neljän eri vuodenajan mukaan. Kukin vuodenaika tukee toistaan ja auttaa avaamaan opiskelijan omaa ammatillisen kasvun polkua. Elämänkehään kuuluu ns. siirtymäriittejä. Siirtymiin kuuluvat jatkuvuuden, eron, muutoksen ja liittymisen riitit. Siirtymäriiteissä on oma sisäinen systeemi, joka organisoituu ja muuttuu. Siirtymäriitit luovat muutosta ja syventävät identiteettiä, vievät eteenpäin ja muovaavat uusia kehitystarinoita. Vuodenajoilla katsotaan olevan oma myyttinen vastineensa ihmisen kehityksessä. Kevät symboloi liittymistä, uusia alkua ja luottamuksen syntymistä. Sen vaiheissa on parhaimmillaan paljon itseluottamusta, energiaa, kykyä liittyä toisiin sekä kykyä toteuttaa omia tavoitteita ja unelmia. Sen vaiheissa ovat myös roolien tasapaino sekä menestymisen ja tyytyväisyyden kokemus. Kesä on omien rajojen, halujen ja henkisyiden selvittelyn aikaa. Identiteetin peruskysymykset koskevat silloin sitä, kuka on ja mitä haluaa elämältä, sekä vanhojen roolien ja omien vaihtoehtojen, suhteiden ja tarpeiden punnitsemista. Kesän vaiheissa on sisäinen tarve luopua vanhoista roo-



Kuvio 1.

Parantavan kehän ulottuvuudet (Hänninen 2006).

leista, ambivalenssi. Tällöin myös identiteetti syvenee. Yhdessä kevät ja kesä ilmentävät jatkuvuuden riittejä: kevät ilmentää luottamuksen rakentumista ja kesä mielekästä yhteyttä toisiin. (Hänninen 2006, 199–200.)

Syksy on haasteiden kanssa työskentelyä ja selviytymiskeinojen luomista. Se kuvaa identiteetin muutosta, jossa jotakin elämän rakenteista, suhteista tai asenteista rakennetaan uudelleen. Tämä edellyttää luopumista vanhasta ja uusia keinoja selvittää tilanteista. Kesän ja syksyn siirtymä kuvaa luopumisen riittejä. Talvi symboloi lepoa, toipumista, sisäisiä tarinoita ja oman ajattelun kehittymistä. Talvea kuvaa realistinen todellisuuskäsitys. Silloin rakennetaan itselle merkityksellistä ja sisäistä kokemusta omasta identiteetistä. Talven vaiheissa ihminen valmistautuu uuden kohtaamiseen. Syksyn ja talven siirtymä kuvaa muutoksen riittejä ja talven ja kevään siirtymä liittymisen riittejä. (Hänninen 2006, 200–201.)

Lisäsimme Hännisen vuodenaikoihin (talvi, kevät, kesä ja syksy) vielä Kaija Huhtasen (2008) minä, me ja he -vaiheet, sekä teema-

ryhmämme esiin nostaman sinä-vaiheen, joilla konkretisoimme, mitä Hännisen vuodenajalla tarkoitetaan.

Hännisen ja Huhtasen teemoista muodostuivat ammatillisen kasvun opintojakson aikana käsiteltävät pääteemat. Näissä erikoistumisopinnoissa ammatillisen kasvun opintojakso kestää vuoden eli koko opintojen ajan.

A) MINÄ (parantavan elämänkehän mallin vaihe talvi); itsensä tunteminen, oman osaamisen löytäminen, ryhmän aloittaminen ja siihen sisältyvät asiat, tietoinen ymmärrys, minä polkujen ja elämänkulun kautta opiskelija on tullut näihin opintoihin, oman ihmiskäsityksen tiedostaminen, oman oppimisstrategian toiminnan tiedostaminen ja mahdollinen kehittäminen, aiemmista rooleista luopuminen ja sisäisen rauhan löytäminen elämään ja opinnoille, oppimisen tuet ja oppimaan oppimisen välineet ja mahdollisuudet.

B) SINÄ (parantavan elämänkehän mallin vaihe kevät); toisilta oppiminen, toisten hy-

Aikuis- opiskelijana

*pitää ottaa paljon vastuuta itse omasta opiskelusta. Vaa-
tii paljon oppia en-
sin opiskelemaan.
Aikuisopiskelijana
täytyy huomioida
myös oma perhe,
toimeentulo ja työn
tekeminen.*

väksyminen, luottamussuhteen syntyminen, työparien tai pienryhmien muodostaminen – tiedostettua osaamisten hyödyntämistä, palautteen antamisen ja vastaanottamisen harjaannuttamista.

C) ME (*parantavan elämänkehän mallin vaihe kesä*); minä asiantuntijayhteisössä, minä asiantuntijayhteisössä (omassa työyhteisössä), kehittämistehtävien suunnitteluseminaarit, metakognitiivisten ja itsesäätelytaitojen kehittäminen: toisten suunnitelmien arviointia – mitä ideoita oman itsen/oman työyhteisön kehittämiseen, käsitteellisen ajattelun kehittymisen arviointi – transformatiiviset oppimissyklit.

D) HE (*parantavan elämänkehän mallin vaihe syksy*); oman alan verkostoissa toimiminen ja kehittäminen, asiakkaan hyvän edistäminen ja asiakkaan arvojen huomioon ottaminen, kehittämistehtävien esittelyseminaarit, ammatillisen kasvun arviointia, opiskeluryhmän toiminnan arviointia ja ryhmän toiminnan päättäminen.

AMMATILLISEN KASVUN OPINTOJAKSON TOTEUTUS

Käsiteltävät pääteemat aikataulutin vuoden opintoihin siten, että ensimmäinen teema MINÄ-vaihe käynnistettiin jo kesäkuussa. Koulutukseen valitut saivat kesäkuun aikana kirjeen, joka sisälsi ilmoituksen koulutukseen hyväksymisestä, opinto-oppaan, koulutuksen aikataulun ja MINÄ-vaiheen etätehtävän. Toinen teema eli SINÄ-vaihe ajoittui joulukuulle, kolmas teema eli ME-vaihe helmikuulle ja neljäs teema eli HE-vaihe toukokuulle (*liite 1*).

Pääteemojen lisäksi keskustelin tuutorina opiskelijoiden kanssa ammatillisen kasvun prosessista seuraavilla kysymyksillä:

- Miten oma tai toisen luottamus syntyy?
- Mitkä tekijät estävät luottamuksen syntymistä?

- Miten pienryhmät muodostetaan?
- Miten toimin ryhmässä?
- Millaisen roolin otan ryhmässä?
- Haluaisinko ottaa toisen roolin, jos kyllä, niin miksi?
- Millainen olen asiantuntijayhteisössä, voin olla sellainen kuin haluan vai asetetaanko minulle ulkopuolelta tulevia vaateita, odotuksia?
- Miten ammattietiikka näkyy työssäni?

Edellisten lisäksi keskustelimme syksyllä ryhmän aloitukseen liittyvistä tekijöistä, tunteista ja ajatuksista. (*Liite 1.*)

Erikoistumisopinnot toteutettiin monimuoto-opintoina, joilla tarkoitettiin lähiopetuksen, itsenäisen työskentelyn ja etäohjauksen vuorottelua. Erikoistumisopinnot sisälsivät 13 lähijaksoa eli 31 päivää (5 x 3 lähipäivää ja 8 x 2 lähipäivää). Ammatillisen kasvun opintojakso oli viiden opintopisteen laajuinen. Ammatillinen kasvu oli osa jokaisesta lähijaksoa. Ohjasin opiskelijoita tarvittaessa, ja syvällisemmin teemaa käsiteltiin viidellä lähijaksolla. (*Liite 1.*) Opettajatuutorina kävin tapaamassa opiskelijoita silloinkin, kun itselläni ei ollut ryhmälle opetusta. Säännöllinen ryhmän tapaaminen on tärkeää ryhmään sitoutumisen ja yhteishengen kannalta. Näin myös opettajatuutori tietää, mitä ryhmälle kuuluu ja mitä ryhmässä tapahtuu.

Ammatillisen kasvun opintojakson opetusmenetelminä käytettiin toiminnallisia ja vuorovaikutuksellisia menetelmiä, kuten ryhmäkeskusteluja ja parityöskentelyä. Lisäksi käytimme verkko-oppimisympäristönä Moodlea, jonka käyttöopetukseen osallistui opintosihteerin lisäksi opettajatuutori. Kaikki ammatillisen kasvun opintoihin liittyvät tiedotteet, aikataulut, etätehtävät, ohjeet ja materiaalit vietiin Moodleen. Näin opiskelijoilla oli ajasta ja paikasta riippumatta mahdollisuus tarkistaa tai palauttaa tarvittava asia mieleensä. Kullekin teemalle (MINÄ, SINÄ, ME ja HE) rakennettiin oma osio, jossa ohjasin opiskelijoiden työskentelyä. Etätehtävien purkamisessa hyödynsimme opiskelijoiden

vertaisarviointia. Opettajatuutorin kommentit ja arviot olivat osa ammatillisen kasvun prosessia.

OPETTAJATUUTORIN KOKEMUKSET AMMATILLISEN KASVUN PROSESSISTA

Ammatillisen kasvun rakentaminen erikoistumisopintojen opetussuunnitelmaan oli mielenkiintoista. Erityisinä haasteina olivat

- ulkopuolisten luennoitsijoiden sitoutuminen ammatillisen kasvun prosessiin
- opiskelijaryhmän torjuva asenne muita kuin "kädentaitoihin" liittyviä opintoja kohtaan
- kirjoittaminen ja ryhmätyöskentely osalle opiskelijoista
- ammatillisen kasvun sitominen kaikkiin opintoihin
- ammatillisen kasvun prosessin arviointi.

Aluksi ammatillisen kasvun opinnot aiheutivat opiskelijoissa sekavia ajatuksia turhautumisesta innostukseen ja ymmärrykseen. Opiskelijoiden kanssa käytiin keskusteluja ammatillisen kasvun prosessista lähes jokaisella ryhmän tapaamiskerralla. Syksyn aikana tilanne muuttui ja ryhmä ryhtyi itse perustelemaan ammatillisen kasvun aiheen tärkeyttä vielä ihmettelevälle ryhmän jäsenelle. Jouluuun mennessä tilanne oli ryhmässä rauhoittunut.

Ryhmäprosessin johtaminen edellyttää opettajatuutorilta rehellisyyttä ja rohkeutta. Heti ensimmäisenä lähipäivänä kerroin opiskelijoille ammatillisen kasvun opintojakson uudistumisesta ja siitä, että me olemme yhdessä oppimassa uutta toiminta- ja ajattelutapaa. Halusin näin ilmaista ryhmälle sen, etten tiennyt, miten pitkälle ryhmäni kanssa ammatillisessa kasvussa pääsisimme. Ryhmäprosessi tuo aina jossakin vaiheessa ihmisen epäkypsyyden esiin. Hyvä opettajatuutori sietää erilaisuutta ja lähestyy opiskelijoita yksilöinä samalla kuitenkin ryhmän kokonaisuuden

halliten. Hyvässä ryhmän johtamisprosessissa näkyvät vuorovaikutustaidot, opiskelijoiden kunnioittaminen ja kuunteleminen. Opiskelijan ja ryhmän kohtaamisessa tarvittava läsnäolo sekä halu ja innostus tukevat ryhmän jäsenten yhteisöllisyyttä ja ammatillista kasvua. Parhaimmillaan ryhmä edistää jäsentensä ammatillista ja inhimillistä osaamista (*Isokorpi 2003*).

YHTEENVETO

Aikuisopiskelijan ohjaajana -teemaryhmän tavoitteena oli luoda uudenlainen ammatillisen kasvun opintojakso ja kokeilla sitä käytännössä. Teemaryhmänä etsimme vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- Miten ammatillisen kasvun prosessi toteutuu vuoden kestävässä opinnoissa?
- Mitä sisältöjä ammatillisen kasvun prosessissa tulee olla, että ne tukevat erikoistumisopiskelijoita heidän ammatillisessa kasvussaan?
- Miten asioita tulee käsitellä, missä yhteyksissä ja miten ammatillinen kasvu nivoutuu muihin opintoihin?

Tämä ammatillisen kasvun opintojakso on toteutettu erikoistumisopinnoissa ja sitä voidaan soveltaa myös tutkintoon johtavassa koulutuksessa. Opintojakson ajoitukset tulee suunnitella huolella ottaen huomioon opiskelijan polun kriittiset kohdat. Tässä tapausesimerkissä ajoitukset suunniteltiin etenevän taulukon 1 mukaisesti. Tärkeää on huomioida, että ammatillisen kasvun opintojakso kulkee punaisena lankana koko opintojen ajan.

Teemaryhmänä suosittelemme Hännisen tai Huhtasen vaiheiden käyttöä ammatillisen kasvun prosessin jäsentämisessä. Vaiheiden avulla opiskelijat pääsevät jäsentyneesti tarkastelemaan ensin itseään ja omaa osaamistaan, omia heikkouksiaan ja kehittämisen kohteitaan. Vaiheittain tarkastelun kohteeksi nousevat sinä, me ja he -vaiheet, joiden avulla

tarkastelua laajennetaan itsestä ulospäin. Kukin vaihe tukee omalla tavallaan ammatillisen kasvun etenemistä. Ammatillisen kasvun vaiheisiin tulee varata riittävästi aikaa ja re-

sursseja niin opiskelijoille kuin myös opettajatutorille. Opettajatutorin yksi tärkeimmistä tehtävistä on tukea opiskelijoita heidän ammatillisen kasvun prosessissaan. ■

LÄHTEET

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.

Huhtanen, K. 2008. Ammatillista identiteettiä rakentamassa. Esitys 17.9.2008 KeVer. Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu. http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMK/koulutus/Ammatilliset_erikoistumisopinnot.

Hänninen, S. 2006. Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen ja ammatillisen identiteetin tukijana. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kansanvalistusseura, 191–217.

Hänninen, S. 2009. Voimaantumisen tarinat subjektiivien vahvistajana. Aikuiskasvatus 29 (1),4–13.

Isokorpi, T. 2003. Tunneälytaitojen ja yhteisöllisyyden oppiminen reflektoinnin ja ryhmäprosessin avulla. Väitöskirja. Tampereen yliopiston Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu. Tampere: Tampereen yliopisto.

L351/2003. Ammattikorkeakoululaki. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030351>. 22.5.2009.

Laine, T. & Malinen, A. (toim.) 2009. Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Mattila, H. 2008. Voimaantumisen ydin. Sosiaali- ja terveysalalla toimivien ihmisten mahdollisuuksia voimaantua työssään. Väitöskirja. Kuopio: Kuopion yliopiston yhteiskuntatieteellinen tiedekunta.

Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kansanvalistusseura, 106–122.



LÄHITAPAA- MI- NEN JA AM- MATILISEN KASVUUN KÄY- TETTY TUNTI- MÄÄRÄ	LÄHIJAKSON NUMERO	TEEMAT	SISÄLTÖ
Kesäkuu 2008		Koulutukseen valituille kirje, jossa: • ilmoitus koulutukseen hyväksymisestä • opinto-opas ja opintojen aikataulu • MINÄ-teeman etätehtävä	• Kuvaus omasta ammatillisen kasvun polustasi opintojen alkuun mennessä • Oman oppimiskäsityksen avaaminen • Oppimisen SWOT I
Syyskuu 2008 12 tuntia	1	Opintojen aloittaminen (tavoitteet, toteutus ja tehtävät) Moodlen käyttöopastus Tiedonhaku ja erilaiset tietokannat Ryhmäytymisen aloitus Ryhmän pelisäännöt Ammatillisen kasvun prosessin avaaminen MINÄ-teeman etätehtävän purku Oppimisen SWOT I purku Erikoistumistyön/kehittämistehävän aiheen ideointia	"Talo ja opiskelu tutuksi" Oppimispäiväkirjojen 1 ja 2 esittely Toiminnalliset menetelmät Opiskelijat ja opettajatuutori, suullinen esittely. Esittelyt vietiin myös Moodleen, jossa jokainen pääsi tutustumaan vielä koko ryhmään
Lokakuu 2008 16 tuntia	2	Luento: oman työn kehittäminen näyttöön perustuen SINÄ-teema avautui Moodlella	Etätehtävä: oman alan tutkimukseen perehtyminen
Lokakuu 2008 30 minuuttia	3	Ryhmän lyhyt tapaaminen	
Marraskuu 2008 4 tuntia	4	Ammatillinen kasvu: luottamuksen syntyminen, pienryhmien muodostaminen	Luottamukseen vaikuttavat tekijät Pienryhmiin jakautuminen SINÄ-teeman tehtävien palautus Moodleen
Marraskuu 2008 30 minuuttia	5	Ryhmän lyhyt tapaaminen	
Joulukuu 2008 8 tuntia	6	Ammatillinen kasvu: SINÄ-teeman tehtävän purku • minkälainen olen ryhmässä, millainen haluaisin olla ja miksi Opintorekisterin tilanne Erikoistumistyön/kehittämistehävän aihe-seminaarit	Vertais kommentointi tapahtui sekä lähitapaamisella että Moodlella. Oppimispäiväkirjan 1. palautus Opintojen etenemisen seuranta

Liite 1.

Ammatillisen kasvun eteneminen, teemat ja sisältö.

Tammikuu 2009 30 minuuttia	7	ME-teema avautuu Moodleen Ryhmän lyhyt tapaaminen	Pienryhmissä keskustelua ME-teemasta. Ryhmän tuotokset Moodleen, jossa vertaisryhmien ja opettajatuutorin kommentit.
Helmikuu 2009 30 minuuttia	8	Ryhmän lyhyt tapaaminen	
Helmikuu 2009 4 tuntia	9	Ammatillinen kasvu: ME-teeman tehtävien purku <ul style="list-style-type: none"> • minä asiantuntijayhteisössä • ammattietiikkaan liittyvät kysymykset • oppimispäiväkirjasta muistuttaminen Erikoistumistyön/kehittämistehtävän suunnitelmaseminaarit	ME-teeman tehtävien purku pienryhmässä keskusteluna sekä yhteiskeskusteluna
Maaliskuu 2009 30 minuuttia	10	HE-teema avautuu Moodleen Ryhmän lyhyt tapaaminen	Pienryhmien yhteistuotokset Moodleen
Maaliskuu 2009 30 minuuttia	11	Ryhmän lyhyt tapaaminen	
Huhtikuu 2009 30 minuuttia	12	Ryhmän lyhyt tapaaminen	
Toukokuu 2009 30 minuuttia	13	Ryhmän lyhyt tapaaminen	
Toukokuu 2009 24 tuntia	14	Ammatillisen kasvun: HE-teeman tehtävien purku <ul style="list-style-type: none"> • oman alan verkostoissa toimiminen ja kehittäminen • asiakkaan hyvän edistäminen Palaute kevään oppimispäiväkirjasta Erikoistumistyön/kehittämistehtävän esittelyseminaarit Ammatillisen kasvun prosessin arviointi Ryhmän toiminnan päättäminen Todistus	HE-teeman tehtävien purku pienryhmäesityksinä Oppimisen SWOT 2 Oppimispäiväkirjan 2 palautus

Tiina Saari

RYHMÄ- JA YHTEISÖDYNAMIIKKA HARJOITUKSIA MINÄ - SINÄ - ME - HE

Tässä artikkelissa kuvaan työnohjaajakoulutukseen liittyvää harjoitteluprosessia osana opettajan työtäni Pirkanmaan ammattikorkeakoulussa. Syksyllä 2008 käynnistyi kolmas kaksivuotinen työnohjaajakoulutus (60 op) ammatillisina erikoistumisopinoina. Olen toiminut opettajana ja taustatyönohjaajana koulutuksissa.

Seuraavat harjoitukset liittyvät ensimmäisen lukukauden aikana keväällä 2009 toteutettuun ryhmä- ja yhteisödynamiikkaopintoihin liittyneeseen ryhmäprosessiin. Harjoitukset toteutettiin kerran kuussa tapahtuvien lähijaksosten aikana ja niiden kesto oli neljä oppituntia kerrallaan. Ensimmäisellä lähijaksolla ei ollut ryhmä- ja yhteisödynamiikkaharjoituksia, mutta toiminnallisia menetelmiä sisältyi opetukseen. Ryhmän jäsenet olivat siten jo jonkin verran tutustuneet toisiinsa meidän aloittaessamme harjoitukset. Ryhmä- ja yhteisödynamiikkaopintojaksoon on kuulunut myös luento-opetusta ja kirjallisuuden perehtymistä. Toiminnallisia menetelmiä käytetään muissakin opintojaksoissa opetusmenetelminä.

Opetussuunnitelman mukaan ryhmäprosessin tavoitteena on, että opiskelija tuottaa ja tutkii tarinoita työstä. Tarkastelun kohteina ovat oma itse, suhde työhön, suhde opiskelijaryhmään, ryhmän suhde itsen sekä opiskelijan suhde työnohjaajuuteen ja näkemykset työnohjaajaopiskelijana olosta.

Opiskelijaryhmä oli moniammatillinen ryhmä. Osa opiskelijoista on sosiaali- ja terveysalan ammattiteissa ja osa kasvatus- tai opetuslalla. Muutamat ovat esimiestehtävissä. Kaikki ovat työssä ja opiskelevat sivutoimisesti. Työnohjaajuuden kannalta on hyvä,

että ryhmässä on mahdollisuus oppia kuuntelemaan erilaista puhetta. Eri ammattien kulttuuri ja kieli tulee rikkautena näkyväksi ryhmässä. Jokaisen ajattelu voi kehittyä ja ymmärrys ihmisestä laajentua. Ryhmässä oppii uutta itsestä, toisesta ja myös ryhmästä.

Harjoitukset perustuivat Salme Hännisen jaotteluun (ks. tarkemmin Ulla Nuutisen artikkeli tässä julkaisussa). Tavoitteena oli oppia läsnäoloa ja reflektointikykyä. Työnohjaajana olo vaatii kestävyttä ja rohkeutta. Pitää uskaltaa olla ennalta tietämättä. Harjoituksissa aikuisopiskelijat tulivat kosketetuksi niin fyysisesti kuin psyykkisesti. Työnohjaajana olo vaatii myös hyvää itsetuntemusta.

Toivon, että artikkelin lukijalle mahdollistuu eläytyminen ryhmässä koettuihin tilanteisiin. Tästä syystä asioita kuvataan nyt tapahtuvina.

MINÄ - HELMIKUUN

Minä-harjoitukset aloitetaan rentoutumisharjoituksella. Tärkeää on rauhoittua, löytää oma paikka ryhmästä ja tilasta. On aika poistaa muut ajatukset mielestä ja antaa itselle mahdollisuus keskittyä omaan olemiseen.

Rentoutuminen toteutetaan hartioita hieroen. Ryhmä muodostaa ympyrän. Parit asetuvat istuvien henkilöiden taakse. Tavoitteena on, että jokainen saa rentouttaa jokaista istuvaa ryhmäläistä, siksi ulkopiiri liikkuu. Vaihdot tapahtuvat aina sopivien jaksojen jälkeen taustamusiikin soidessa koko ajan. Musiikin tulee tukea rauhoittumista ja levollisuutta. Myös hartioita hierova henkilö voi tuntea rentoutuvansa liikkeen ja musiikin avulla, mutta

Putosin

*vieraaseen maahan!
Kaipaani "tulkkia ja
opasta" - heti! Tar-
peen olisi myös "mat-
kanjohtajan" tapaa-
minen säännöllisesti
sekä ohjeistuksen ja
neuvojen saamiseksi
että kysymysten erit-
tämistä varten.*



tarkoituksena on vaihtaa tehtävää istuvien ja seisovien ryhmän jäsenten kesken kierroksen jälkeen. (Kirjastot auttavat musiikkivalintojen tekemisessä lainaten materiaalia, jota voidaan julkisessa opetustilanteessa tekijänoikeutta loukkaamatta käyttää. Internetistä löytyy myös tarkoitukseen sopivaa musiikkia.)

Rentoutettavana olo koetaan yleensä hyvänä. Joskus tulee esille myös esteitä. Aikuisopiskelijoilla voi olla käsittelemättömiä kokemuksia, meidänkin ryhmässämme jopa 30 vuoden takaa, jotka nousevat mieleen opiskelutilanteissa tapahtuvassa kosketuksessa. Opettajan pitää antaa tilaa keskustelulle. Työnohjaajiksi opiskelevien on hyvä saada kokea, että myös he voivat olla tarvitsevia ihmisiä.

Rentoutumista seuraa kirjeen kirjoittamisen vaihe. Jokainen kirjoittaa kirjeen yksin itselleen. Tavoitteena on tutkia asioita, jotka ovat minulle tärkeitä juuri nyt. Kirjeessä käsitellään aiheena itseä työssä. Vastataan kysymykseen: Mitä minulle ja minun ihmisuhteisiini kuuluu työpaikalla? Kirjettä kirjoitetaan 15 minuuttia. Taustalla voi soida Ravellin Bolero, jonka kesto on noin 15 minuuttia. Musiikki rauhoittaa ja samalla mahdollistaa tunteiden liittäminen muisteltaviin kokemuksiin. Musiikki jäsentää myös aikaa. Voi kuulla ajan loppumisen lähestyvän ja vaatimuksen päättää kirje.

Kirjeestä poimitaan parin avustuksella ne keskeiset sanat, jotka parhaiten kuvaavat kirjeen sisältöä. Tehdään näkyväksi, mihin kirjoittaja on kohdistanut ajatuksensa. Etsitään kirjeestä vastauksia kysymykseen: Mitä asioita minä käsittelin kirjeessäni? Sanoja kirjoitetaan erillisille papereille parin kanssa. Tärkeää on, että omaa tarinaa ei tarvitse jakaa koko ryhmän kesken. Sitten koko ryhmä jaetaan puoliksi ja muodostuneet ryhmät tekevät käsittekartan kaikista hallussaan olevista sanoista. Yläkäsitteitä voi nimetä lisää tarvittaessa. Käsittekartat kuvataan sanoin toiselle ryhmälle.

Näin minä saa kontekstin toisista. Oma tarina asettuu osaksi suurempaa kokonaisuutta. Tulee mahdolliseksi peilata itseä yhteiseen todellisuuteen.

SINÄ - MAALISKUU

Sinä-vaihe alkaa rentoutusharjoituksella. Muodostetaan parit, joista toinen istuu ja toinen on asettuneena istuvan eteen kyykkyyn. Rentoutumista varten kuunnellaan musiikkia, esimerkiksi Antonio Marcellon Oboekonsertto d-molli: Adagio. Musiikissa on rytmi käsien liikkeille, mutta rentoutumista tapahtuu myös käsillä painaen. Kehon ääriviivojen painaminen aloitetaan jalkateristä. Siitä nouseaan säärien ulkopintoja pitkin ylöspäin. Istuva voi pitää kädet sylissään. Jalkojen jälkeen siirrytään käsiin, hartioihin, jolloin samalla siirrytään seisomaan parin taakse. Painallukset jatkuvat niskaan ja päättyvät pään päälle. Istuvalle tulee vahva tunne itseltään ja omasta kehostaan. Olo on rauhoittunut ja vakaa. Musiikki tehostaa vaikutelmaa.

Parit jatkavat työskentelyä yhdessä. Toinen kertoo työn tarinaa ja toinen kirjoittaa ylös puhutun kertomuksen. Tarkoituksena on muistella koettuja työtilanteita ja ihmisiä työssä. Ajatus voi virrata vapaasti, ennalta suunnittele mattomasti. Musiikki auttaa palauttamaan mieleen erilaisia muistoja ja niihin liittyviä tunteita työelämästä. Musiikkivalinnassa tärkeää on musiikin sävyjen vaihtelevuus. Kirjotettu tarina luovutetaan kertojalle.

Parit jatkavat tarinan syventämistä niin, että toinen toimii työnohjaajana ja toinen pohtii ääneen kirjoitettua tarinaa. Työnohjaajat ovat jo kuulleet tarinan sitä kirjoittaessaan, ja myös ajatuksia ja ehkä kysymyksiäkin on jo olemassa. Tarkoituksena on syventää ja ymmärtää tarinan merkitystä kirjoittajalle. Tehäviä myös vaihdetaan.

Koko ryhmän kesken keskustellaan työnohjauksen merkityksestä tarinan käsitteelyssä. Työnohjaajina toimivat saavat palautetta omasta toiminnastaan tarinan kertojilta. Koko ryhmä kuulee palautteen.

Ryhmässä koettiin erittäin tärkeäksi kokemukseksi kuulluksi tuleminen. Ryhmässä oli hyvä työskentelyilmapiiri ja aktiivinen ote työskentelyssä, mikä mahdollisti harjoittelun onnistumisen. Kuuntelemisen taito on tärkeä työväline työnohjaajalle.

ME - HUHTIKUU

Aluksi piirretään jana työnohjaajakoulutuksen ensimmäisestä lukukaudesta. Huomiota kiinnitetään omassa ryhmässä oleviin ihmisiin, joilla on ollut merkitystä itselle. Näin samalla vastataan kysymykseen: Mitä minulle on tapahtunut ryhmässä? Alku ja tärkeät kohtaamiset tähän asti kirjataan. Janatehtävä on vain itseä varten. Sen tarkoituksena on kiinnittää huomiota itsen ryhmässä ja ryhmän suhteeseen itsen. Jokaisella on oma kokemus aktivoituneena mielessä, kun siirrytään seuraavaan vaiheeseen. Turvallisuutta ryhmässä lisää se, että jotakin sallitaan jätettävän myös sanomatta, vaikka asioista tullaankin tietoiseksi tehtävien avulla.

Esillä on pieniä figuureja, jotka ovat symboleja erilaisista persoonista työyhteisössä. Tällä kertaa niitä käytetään kuvaamaan omaa ryhmää. Iso ryhmä ottaa luvun neljään ja siten muodostuu neljä pienryhmää. Pienryhmien tehtävänä on kuvata hahmojen avulla tuloa ryhmään. Pienet tulotarinat muodostetaan yhteisellä päätöksellä, ja tarina kerrotaan hahmoja liikutellen ja sanoja ja ääniä tuottaen. Näin saadaan neljä erilaista kertomusta esille omasta ryhmästä ja ryhmässä tapahtuneista ilmiöistä ensimmäisen neljän kuukauden ajalta. Lisäksi pohditaan yhdessä esineiden käyttöä työnohjauksessa.

Sitten muodostetaan kolmen hengen ryhmät. Yksi opiskelija on työnohjattava, toinen työnohjaaja ja kolmas tarkkailija. Ohjattava kertoo omista koulutuksen aloitusvaiheen aikana saaduista kokemuksistaan sen, mikä tuntuu hänestä tarpeelliselta. Yksilötyönohjaaja auttaa jäsentämään ja syventämään kokemusta.

Tarkkailijan huomioidut ovat fokuksena koko ryhmän kesken työskenneltäessä. Tarkkailija kertoo, miten ohjaaja ja ohjattava toimi, mitä tilanteissa näytti tapahtuvan. Ohjaaja ja ohjattava voivat halutessaan täydentää tarkkailijan huomioita kuvaamalla koko ryhmälle omaa kokemustaan työnohjaustilanteesta. Ilmiöistä keskustellaan koko ryhmän kesken.

HE - TOUKOKUU

He-sanalla tarkoitetaan työnohjaajia ammattikuntana. Opiskelijat ovat menossa kohti sitä uutena identiteettinä. Keitä he ovat? Minkälaisia he ovat? Miten minä olen osana heitä?

Aluksi kirjoitetaan yksin aiheesta: Työnohjaajat. Apukysymyksenä voi olla: Minkälaisia persoonallisuuksia he ovat, minkälaisia työtapoja he käyttävät, mitä viitekehyksiä heillä on ja mitä niistä seuraa, mitä rooleja, mitä ratkaisumalleja, miten he epäonnistuvat, minkälaisia ovat heidän onnistumisen hetkensä? Kirjoittaminen kestää 20 minuuttia. Siitä jatketaan keskusteluun vieressä istuvan kanssa. Molemmat täydentävät tekstejään. Sitten siirrytään jo aiemmin muodostettuihin kotiryhmiin, joissa keskustelu jatkuu. Sitten joku ryhmästä ottaa vastuun kertoa koko ryhmälle kotiryhmän tarinan työnohjaajista.

Seuraavassa vaiheessa kirjoitetaan tekstiä itselle. Mahdollisuutena on nähdä itsensä suhteessa kuultuihin tarinoihin. Kirjoitetaan tavoitteet omalle työnohjaajuudelle ja ne esitellään ääneen koko ryhmälle. Tehdään näkyväksi toiveita siitä, minkälainen työnohjaaja minä haluaisin olla. Näin ympyrä sulkeutuu, kun palataan minä-teemaan.

Lopuksi luin kirjoittamani kuvauksen tästä osasta opintojaksoa koko opiskelijaryhmälle heidän kuunnellessaan silmät kiinni. Sen jälkeen pyysin jokaista kirjoittamaan yksin itselleni palautetta ja arvioimaan kirjallisesti kokemustaan.

LOPUKSI

Lopuksi kuvaan saamaani palautetta ja ajatuksiani ryhmäprosessin jälkeen. Palautteenkin perusteella voi sanoa, että rentoutusharjoitukset olivat erittäin tärkeitä ryhmä- ja yhteisdynamiikkaharjoitusten aloituksia. Eräs opiskelija kertoi, että nyt oli ensimmäinen kerta koulutuksen aikana, kun hän uskalsi heittäytyä täysin mukaan ilman jännitystä tai kapinaa. Musiikilla oli suuri merkitys tilan-

teissa. Palautteissa lukeekin, että rentouttava musiikki toimi rajoja rikkovana sopivasti ja loi hyvän tunnelman. Eräs opiskelija kirjoitti hämmästellensä sitä, miten se toimi. Rentoutumisharjoituksia ja vain musiikin kuuntelua voi käyttää osana työohjausistuntoja.

Tehtävät koettiin hyvinä ja toimivina sekä työnohjaajuutta edistävinä. Oli koettu vahvaa kasvamista ja mahdollisuutta nähdä asioita uudella tavalla. Oli tutustuttu itseen ja ryhmään työskentelyn avulla. Toisen koskettaminen koettiin tärkeäksi, mutta myös hämmäntäväksi. Oli rikottu rajoja. Oli tultu kuulluksi ja opittu kuuntelemaan. Ryhmätilanteet oli koettu levollisiksi ja tunnelmaltaan rauhallisiksi. Eri ihmisten kuuntelemisella oli opittu eniten.

Työnohjaajaopiskelijat joutuivat tilanteeseen, jossa rakensin tätä kokonaisuutta. En pystynyt avaamaan koko kokonaisuutta vasta kuin lopussa. Olisiko se ollut tarpeenkaan? Olin itsekkin matkalla menetelmän kehittämisessä. Tein työtä myös niin, että en ennalta sanoittanut tilannetta. Ryhmän piti luottaa minuun ja siihen, että vien heitä eteenpäin tässä prosessissa. Vaistosin, että ratkaisut herättivät kysymyksiä, ärsytystäkin joskus. Perusteluja olisi haluttu kuulla, mutta ei kysytty. Ohjeitten olisi pitänyt olla selkeämmin kuvattuja. Palautteiden perusteella nämä asiat tulivatkin näkyviksi, mutta ryhmätilanteessa niistä vaiettiin. Keskenäisyyden sietämistä ja ennalta arvaamattomuutta pitää kuitenkin

oppia erityisesti silloin, kun tavoitteena on kehittyä hyväksi työnohjaajaksi. Harjoitusten onnistumisen kannalta työskentely tulisi voida aloittaa ja lopettaa yhtä aikaa. Joskus odotimmekin hieman myöhästyviksi ilmoitettavia, mutta aina ei ollut tiedossa, miten jotkut opiskelijat saapuivat paikalle. Ryhmä kuitenkin työskenteli hyvin toisia huomioiden ja tilaa antaen.

Prosessin aikana ryhmän jäsenet työskentelivät vain vähän yksin. Omana tavoitteenani oli, että kaikki saavat mahdollisuuden kohdata myös ennestään tuntemattomampia henkilöitä. Ryhmä suostui ohjattavaksi. Välillä pyysin heitä valitsemaan itse parit. Luottamuksellisuutta vaativat asiat oli helpompi jakaa itse valitun henkilön kanssa. Paljon työskenneltiin niin, että vain jäsenellän asian kuulin minä ja koko ryhmä. Lisäsin ääneen kertomisen vaatimusta vähitellen, vaikka toisaalta jotkut asiat jäivät vain henkilökohtaisiksi. Ryhmätilanteen aikana liikuttiin paljon. Luokkana oli monitoimitila, jossa ei ole pöytiä. Uskon, että näillä valinnoilla oli merkitystä ryhmälle ja koulutuksen onnistumiselle.

Ryhmätilanteisiin mahtui paljon asioita. Ryhmä työskenteli erittäin aktiivisesti ja hyvin keskittyen. Kaikilla oli yhteinen kiinnostus ja halu oppia. Tietoa ja taitoa oli ryhmässä paljon jo ennestään. Itselläni oli hyvä olla opettajana tässä ryhmässä. Arvostin ryhmää ja myös tilaisuutta uuden luomiseen. ■

Vesa Nuorva

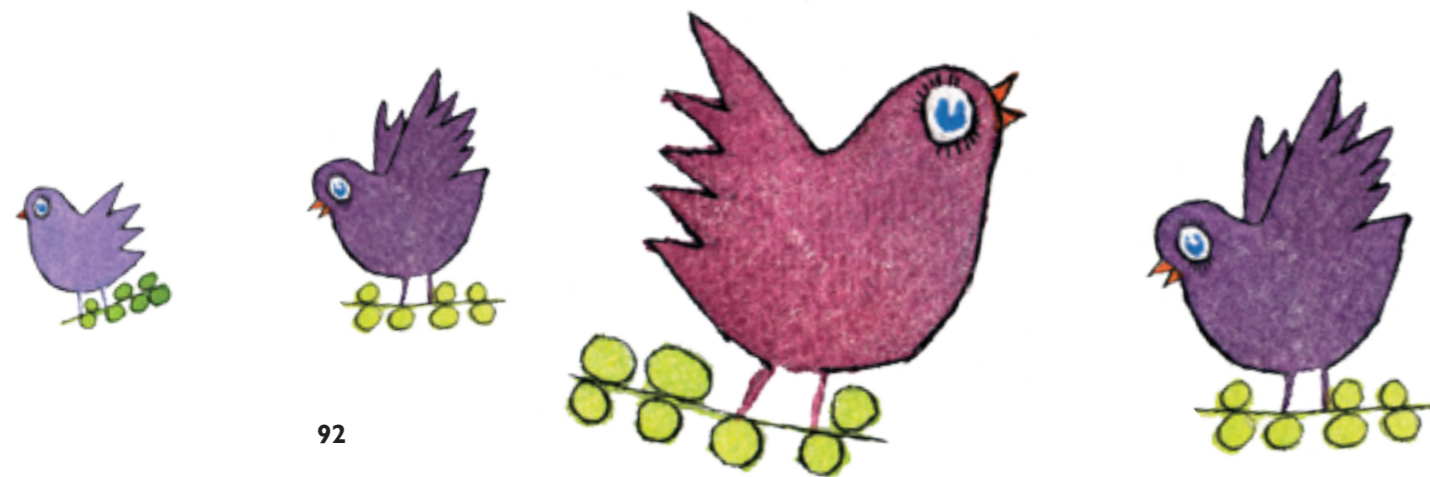
MENTOROINTI AIKUISOPISKELIJAN OHJAUSMENETELMÄNÄ

CASE

MITÄ ON MENTOROINTI?

Yhä useampi työelämässä aloittava ammattitutkinnon tai korkeakoulututkinnon suorittanut henkilö saa ensimmäisessä työpaikassaan perehdyttämisen jälkeen opastajakseen mentorin. Hän on yleensä samantapaista työtä tekevä kokenempi keskustelukumppani, jonka kanssa dialogia käyden avautuu uusia näkökulmia työhön. Tätä ohjausprosessia nimitetään mentoroinniksi.

Mentoroitavasta henkilöstä on totuttu käyttämään nimitystä aktori. Täs-



92



93

“ Aikansa

harbailtuaan ja muuhun ryhmään nojaten alkaa vähittellen ympäristö tulla tutuksi ja omat siivet kantaa. Kun niihin uskaltaa loputta luottaa, näkee auringon.



tä voidaan päätellä, että aktorin tulisi olla mentorointiprosessin aktiivisempi osapuoli. Aktori haastaa mentoria sanoittamaan omia kokemuksiaan ja näkemyksiään työelämästä alalla, jolla aktori on alkanut toimia. Näin aktori löytää uusia näkökulmia työhönsä, ja mentorikin voi huomaamattaan nähdä uusia ulottuvuuksia omassa toiminnassaan. Työelämässä mentorointi sijoitetaankin usein aikajanalla perehdyttämisen ja työnohjauksen väliseen aikaan.

ALKUPERÄ ANTIIKISSA

Antiikin Kreikassa vallitsi käsitys, että ihmiskunnan säilyminen maan päällä edellyttää perinteen, tietojen ja taitojen siirtämistä sukupolvelta toiselle mallioppimisen menetelmällä. Parhaiten ihminen oppii tietotaitoa sekä arvoja ja asenteita toiselta ihmiseltä, jota hän arvostaa eikä edes pidä aivan vertaisenaan vaan jota hän katsoo jopa vähän ylöspäin.

Kreikkalaisen tarinan mukaan Ithakan kuningas Odysseus olisi Troijan sotaan lähtiessään halunnut huolehtia poikansa Thelemakhoksen kasvatuksesta, ja poika olisi saanut opastajakseen isänsä vanhan ystävän, Mentor-nimisen miehen. Mentoren tehtävänä oli auttaa poikaa tunnistamaan ja ottamaan käyttöön synnyinlahjana saamansa voimavarat ja kasvamaan siten tehtävänsä mittaiseksi mieheksi. Sittemmin mentor-sanan käyttö kehittyi tarkoittamaan työelämässä toimivaa uusien työntekijöiden tukihenkilöä.

MENTOROINTI SOPII MYÖS OPISKELIJAN OHJAUSMENETELMÄKSI

Lähes kaikkiin ammattikorkeakoulututkintoihin alasta ja koulutusohjelmasta riippumatta kuuluu ainakin yksi työelämävalmiuksia, urasuunnittelua tai ammatillista kasvua käsittelevä opintojakso. Ihmissuhdealoilla, kuten humanistisella ja kasvatusalalla tai sosiaali-

terveys- ja liikunta-alalla, tällaisia jaksvoja voi olla useampiakin.

Toimin itse humanistisella ja kasvatusalalla, kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmassa, jossa suoritettava yhteisöpedagogin AMK-tutkinto antaa kelpoisuuden Suomen evankelisluterilaisen kirkon nuorisotyönohjaajan virkaan. Aikuiskoulutussovelluksessamme mentorointi kuuluu ”Seurakunta työyhteisönä” ja ”Kirkon työntekijän ammatillinen kasvu” -nimisten opintojaksosten suoritukseen. Mentoreina toimivat pääsääntöisesti seurakuntien nuorisotyöntekijät. Myös sellaiset opiskelijat, jotka ovat suunnitelleet valmistuttuaan menevänsä muun työnantajan, esimerkiksi kunnan, järjestön tai nuortenhuoltolaitoksen palvelukseen, hyötyvät seurakuntamentoroinnista. He saavat tietoa ja kokemusta yhdestä nuorisotyöalan merkittävästä toimijasta ja voivat erään opiskelijan sanoin huomata, että ”eivät ne seurakunnan nuorisotyöntekijätäkään ole ihmistä kummempia”.

Työn ohessa tai opintovapaalla tutkintoon suorittavilla aikuisopiskelijoilla on jo kokemusta työ-elämästä; ammattikorkeakoulujen yleinen hakukelpoisuushan edellyttää aikuisopiskelijoilta riittävän koulutusohjan lisäksi vähintään kahden vuoden kokemusta päätoimisesta työstä 18 ikävuoden täyttämisen jälkeen. Osa aikuisopiskelijoista haluaa päteväytyä siihen työhön, jota ovat tehneet vuosikautia ilman muodollista kelpoisuutta. Heistä taas jotkut ovat jo ehtineet rutiinoitua pitkään jatkuneessa työsuhteessa ja toivovat päteväytymisen avaavan uusia mahdollisuuksia. Toiset taas ovat hakeutuneet tutkintokoulutukseen katkaistakseen pätkätyökierteen, joka on vienyt jatkuvuuden tunnon työuralta. Joukossa on myös ammatin vaihtajia, jotka ovat saattaneet valita uuden koulutusalan epärealististen unelmien siivittämänä ja joutuneet törmäämään kovaan todellisuuteen.

Mentorointi on havaittu hyväksi tavaksi toteuttaa juuri aikuisopiskeluun kuuluvia ammatillisen kasvun, urasuunnittelun tai työ-

elämäperehdytyksen opintojaksoja. ”Kaikkea ei voi lukea kirjoista”, on lause, jolla pitkään työelämässä olleet usein kritisoivat vastavalmistuneiden noviisien innokkuutta soveltaa koulutuksessa oppimaansa tietoa ehkä liian suoraviivaisesti. Tämä pitää osittain paikkansa. Uusilla työntekijöillä ei vielä ole pitkän kokemuksen kartuttamaa niin sanottua hiljais-tietoa, joka on kertynyt koko työyhteisön yhteiseksi pääomaksi. Sen vuoksi työyhteisö, jossa suuri osa työntekijäjoukosta vaihtuu lyhyessä ajassa, on vaarassa kriisiytyä.

Mentorointi on nykyisin tunnustettu tapa siirtää työpaikassa läsnä olevaa hiljaista tietoa uudelle sukupolvelle. Mentorointi opintojakson suoritusastana täydentää sitä aukkoa, jonka tentteihin lukeminen, oppimistehtävien tekeminen ja työharjoittelukin jättävät. Sitä paitsi monet aikuisopiskelijat ovat saaneet työharjoitteluista hyväksilukuja aikaisempien opintojensa ja työkokemuksensa perusteella. Mentoroinnista opiskelijana kokemusta saaneet ovat samalla hankkineet valmiuksia ryhtyä mentoreiksi työpaikoillaan. Tällä tavoin ammattikorkeakoulujen mentorointi palvelee työelämän kehittämistä ja antaa panoksensa elinikäiseen oppimiseen.

Moni aikuisopiskelija kaipaa asiantuntevaa henkilöä, jonka kanssa jakaa kokemuksiaan työelämän, opiskelun ja perheen yhteensovittamisesta. Puoliso ja muut perheenjäsenet ovat usein korvaamattomia keskustelukumppaneita. Sivumennen sanottuna ammattikorkeakoulujen valmistumistilaisuuksissa tulisi-kin aina antaa myös oppilaitoksen puolesta kiitoksia opiskelijoiden lisäksi myös koti- ja tukijoukoille. Perheenjäsenten näkökulmat ovat kuitenkin usein kapeita eikä kaikilla aikuisopiskelijoilla edes ole perhettä. Työpaikallakaan ei aina löydy ymmärrystä opiskelulle. Ovatpa jotkut aikuisopiskelijat jopa salanneet opintonsa työtovereilta välttyäkseen kyynisiltä tai kateellisilta kommenteilta. Mentorointi tarjoaa aikuisopiskelijalle mahdollisuuden keskustella ammatillisista kysymyksistä ulkopuolisen, luotettavan ja koulutusalan ammattitaitoa omaavan henkilön kanssa.

KUINKA TOTEUTAN MENTOROINTIOHJELMAN AIKUISKOULUTUKSESSA?

Jotkut ammattikorkeakoulut järjestävät suuria mentorointiprojekteja, jotka saatetaan toteuttaa ulkopuolisella hankerahoituksella. Ehkä olet saanut käsiisi noiden hankkeiden näyttävän näköisiä esitteitä tai raportteja ja ajatellut, että ”noin ne suuret, vaan ei meidän pienissä puitteissa”. Itse olen todennut, että ilman hankepuitteitakin koulutusohjelman omilla resursseilla on mahdollista toteuttaa jokin opintojakso tai esimerkiksi kahden toisiaan sisällöllisesti lähellä olevan opintojakson yhdistelmä mentorointina.

Sopiva kokonaisuus mentorointiin on 3–7 opintopisteen jakso, joka liittyy ammatilliseen kasvuun, urasuunnitteluun tai työyhteisökysymyksiin. Moni opettaja kysyy ensimmäiseksi: ”Mistä saan mentoreita?” Itse olen pyytänyt opiskelijoita hankkimaan itse itselleen mentorin. Aina tämä ei onnistu, ja silloin opettajan suhdeverkosto on tarpeellinen. Tästä tulee puhetta tuonnempana.

Mentorin hankinnassa on hyvä pitää kiinni seuraavista periaatteista:

1. Mentorin toimenkuvan tulisi olla samantapainen tai mahdollisimman lähellä aktorin tulevan työn toimenkuvaa.
2. Mentorin ei tulisi olla esimiessuhteessa aktoriin työpaikalla.
3. Aktorin työharjoittelunohjaajan ei tulisi toimia mentorina. Siinä menevät puurot ja vellit sekaisin. Mentoren tehtävä ei ole arvioida aktoria. Sen sijaan mentorin toiminnasta opinnäytetyön työelämäohjaajana on rohkaisevia kokemuksia.
4. Jotkut mentorointia ohjaavat opettajat edellyttävät, että aktorin ja mentorin ei tulisi kuulua samaan työyhteisöön. Tälle käsitykselle on hyviä perusteita. Itse olen sitä mieltä, että sopiva mentor voi löytyä omastakin työyhteisöstä, jos työyhteisö

on suuri tai osa suurta työnantajayhteisöä. Aktorin ja mentorin samanaikainen työskentely pienessä työyhteisössä voi olla ongelmallista.

5. Kysymys mentorin sukupuolesta on saanut aikaan mielipiteenvaihtoa. Joskus on aktorin ja mentorin edellytetty olevan samaa sukupuolta. Tässä lienee tapauskohtainen harkinta kuitenkin järkevämpää kuin ehdoton periaate. Esimerkiksi miespuolisen sairaanhoitajaopiskelijan olisi hyvä saada opastajaksi miespuolinen mentori, jotta hän saisi näkökulmaa siihen, kuinka mies työskentelee vahvasti naisemmistöisellä ammattialalla. Saman voi soveltaa myös naispuolisiin insinööriopiskelijoihin.
6. Mentorin ei tulisi olla aktorin perheenjäsen, lähisukulainen tai erityisen hyvä ystävä. Näkökulmat voivat kaventua liian subjektiivisiksi, jos aktorin ja mentorin välillä on pitkäaikainen yhdistävä perhehistoria tai syvälinen tunneside.

Mentoroinnista on hyvä sopia aktorin, mentorin ja ohjaavan opettajan välillä kirjallisesti ja määrittää raamit, joiden puitteissa mentorointi toteutetaan. Ehkä ei kuitenkaan ole syytä vaatia tiettyjen kaavojen mukaan tehtyjä virallisia sopimuksia. Mentorointiin kuuluu tietty epämuodollisuus ja spontaanius, jota liian tiukasti asetetut normit voivat estää.

Mentorintiprosessin johtaminen avaa myös opettajille uusia näkökulmia työelämään. Jos opiskelija ei itse löydä sopivaa mentoria, joutuu opettaja miettimään, millaiset verkostot hänellä on oman koulutusalan toimijoihin. Hankkeistettujen opinnäytetöiden ohjaus on hyvä tapa laajentaa verkostoja. Opinnäytetöiden työelämäohjaajina toimineet henkilöt voivat olla halukkaita toimimaan jatkossa saman ammattikorkeakoulun opiskelijoiden mentoreina. Jäsenyydet oman alan järjestöissä ovat myös olleet avuksi. Erityisesti liiketalouden ja tekniikan alojen opettajat ovat kertoneet löytäneensä mentoreita Rotary- tai Lions-

klubeista ja muista vastaavista yhdistyksistä. Mentoroinnin yleistyessä ammattikorkeakouluissa voisi olla mahdollista myös ammattikorkeakoulujen yhteisten mentoripankkien muodostaminen koulutusaloittain.

Suomalaiseen mentorintiperinteeseen on kuulunut periaate, että mentoreille ei makseta palkkioita. Mentoreiden motivaatiota voisi kyllä lisätä ammattikorkeakoulun järjestämällä yhteisillä perehdyttämistilaisuuksilla, joissa paitsi kerrottaisiin koulutusohjelman sisällöstä, olisi myös tilaisuus vapaamuotoiseen ajatustenvaihtoon ja sopiva tarjoilu: lounas, päivällinen ja/tai kahvit. Ainakin pitkien matkojen takaa tuleville mentoreille olisi syytä korvata näistä tilaisuuksista aiheutuvat matkakustannukset. Tämä ei olisi kovin suuri rahallinen panostus oppilaitokselta. Koulutusjärjestelmät ovat kehittyneet pitkin harppauksin lyhyessä ajassa, ja varmasti moni mentoriksi sopiva henkilö epäröi tehtävään ryhtymistä siksi, että ei tunne nykyisiä koulutusrakenteita, jotka ovat aivan toiset kuin entisenä opistoaikana. Siksi ammattikorkeakoulun tarjoama perehdytys on omiaan maldaltamaan kynnystä mentoriksi ryhtymiseen.

ARVIOINNISTA

Mentorointimenetelmällä toteutetun opintojakson sopivia tuotoksia voivat helpoimmin olla esseemuotoinen kirjoitelma tai oppimispäiväkirja. Ei ole mahdotonta, että aktori ja mentori voivat esimerkiksi tehdä äänitteen tai kuvata videon mentorointiprosessin koostekeskustelusta tai työstä yhteisen kontribuutionsa PowerPoint-esitykseksi. Mentorointiprosessin arvioinnissa opettajan olisi syytä kiinnittää huomiota siihen, mitä opiskelija ajattelee tulevasta ammattialastaan ennen mentorointia ja sen jälkeen. Mentorointikaan ei tuota valmiita osajia, mutta se on yksi hyvä tapa silloittaa korkeakouluopiskelun ja työelämän välistä kuilua. ■

LÄHTEET

INTO-hankkeen mentorointiryhmä: http://into.cou.fi/sivu.asp?page_id=105&luokka_id=1&main=1. 14.6.2009.

Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, R. 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Helsinki: Yrityskirjat Oy.

Laaksonen-Heikkilä, R., Heikkinen, K., Koivuniemi, S. & Rajala, A. (toim.) 2006. Kokeilusta toimivaksi mentorointimalliksi - raportti terveysalan opetuksen kehittämiseksi. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 44.

Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan kehittymisen tukena. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6331-5.pdf>. 14.7.2009.



Tuula Rajander | Riikka Pötsönen

VIRTUAALISUUS AMMATILLISEN KASVUN JA OPINTOJEN OHJAUKSEN TUKENA

JOHDANTO

Verkko-opetus on varmasti yksi viime vuosien merkittävimpiä ulospäin näkyviä muutoksia koulutuksen kentällä. Se on myös yksi opetusministeriön tuloksellisuusmittari. Tässä artikkelissa emme kuitenkaan keskity verkko-opetukseen, vaan käsittelemme virtuaalisuuden mahdollisuuksia opiskelijan ohjauksessa. Kuvaamme kahden Kajaanin ammattikorkeakoulussa opiskelevan erikoistumisopin- toryhmän ammatillisen kasvun ja opintojen ohjauksen toteuttamista.

Ammatilliset erikoistumisopinnot ovat osa ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutusta. Ne ovat opetusministeriön tukemaa täydennys- koulutusta, jonka laajuus vaihtelee 30:stä 60 opintopisteeseen. Pääsyaatuksena koulu- tukseen on korkeakoulututkinto, opistoasteen tai siihen rinnastettava tutkinto tai muutoin hankitut riittävät opiskeluvalmiudet. Amma- tillisten erikoistumisopinnot ohjausta on tähän mennessä tutkittu vain vähän. Yleisesti aikuiskoulutuksen haasteena voidaan pitää opiskelijan erityistarpeiden ja elämäntilanteiden (työ, perhe, lapset, motivaatio) heijastu- mista opintoihin ja ohjaustilanteisiin. Ohja- uskelliset haasteet voidaan Lätin ja Putkurin (2008, 41) mukaan ryhmitellä teemoiksi: opiskeluprosessi, aikuisen elämäntilanne, op- pimine ja ohjaus sekä ohjaajan oh- jaus-osaaminen.

Ammatillisten erikoistumisopinnot heik- ko status saattaa aiheuttaa opiskelijoille mo- tivaatio-ongelmia. Koulutus ei johda tutkin- toon, ja sen pätevyys työelämässä riippuu työnantajan määrittelyistä. Lätin ja Putkurin tekemässä kyselyssä havaittiin, että heteroge- eniset opiskelijaryhmät vaikuttavat ohjaustar- peiden syntymiseen. Kyselyn mukaan toisena ongelmana opiskelijat kokivat sen, että ohja- usta ei ole suunniteltu systemaattisesti osak- si erikoistumisopinnot toteutusta. (Lätti & Putkuri 2008, 44.)

Verkon mahdollisuudet niin opetukses- sa kuin ohjauksessakin kehittyvät valtavalla vauhdilla. Tällä hetkellä oppilaitoksilla on käytössään muun muassa erilaisia sosiaali- sen median sovellutuksia, kuten Second Life tai erilaiset blogit. Tässä artikkelissa esitelty virtuaalinen ohjaus on kuitenkin tapahtunut pääasiassa Moodle-oppimisympäristön sekä sähköpostin välityksellä. Käytämme artik- kelissa etäohjauksesta termiä virtuaalinen ohjaus. Se sisältää sekä verkko-oppimisympä- ristöissä tapahtuvan ohjauksen että sähköposti- ja puhelinohjauksen. Vastakohtana tälle käytämme ter- miä kasvokkainen ohjaus.

VIRTUAALISESTA OHJAUKSESTA

Virtuaalisuutta ohjauk- sessa käytettäessä tu-

lee ottaa huomioon paitsi ohjauksen viitekehys, myös ohjausympäristön tuomat rajoitteet ja mahdollisuudet. Linnakylän, Kankaanrannan ja Karimäen (2000, 13) mukaan ihmisen iden- titeettiä rakentava vuorovaikutus, keskustelut ja pohdinnat ovat parhaimmillaan kasvokkai- sia. Tätä puoltaa se, että keskustelun sisältöjä ja suuntaa voidaan helposti muuttaa ja muun muassa tunteiden ilmaisu on helpompaa kuin virtuaalisessa ohjauksessa. Miten siis ohjata virtuaalisesti niin, että kasvokkain tapahtu- van ohjauksen parhaat puolet saadaan siirret- tyä virtuaaliympäristöihin? Tulisiko niitä edes siirtää, vai voisiko kyse ollakin erityyppisestä ohjauksesta?

Opiskeluympäristönä verkko on usein ai- kuisopiskelijalle uusi ja haastava. Haasteena koetaan ainakin se, että

- opiskelijalta puuttuu teknologiaan liittyvää tietoa ja käyttötaitoa tai asenne niitä kohtaan voi olla negatiivinen
- ohjaajan ja myös toisten opiskelijoiden kanssa täytyy oppia uusi kommunikaatiokulttuuri ja viestinnän muodot
- verkko-opiskelu vaatii enemmän itsesääteilyä opiskelijalta
- opiskelun aika ja tila tulevat uudelleen määritellyiksi. (Garrison, Cleveland-Innes & Fung 2004, 64.)

Näistä edellä mainituista virtuaalisen ohja- uksen suunnittelun kannalta tärkeimpiä huo- mioitavia asioita lienevät kaksi ensimmäistä. Avainkysymyksiksi nousee ensinnäkin se, miten saada aikuisopiskelijoiden asenteet vir- tuaalista ohjausta kohtaan myönteisemmäksi, ja toiseksi, miten linkittää ohjaus verkkoym- päristön vaatimuksiin ja sen kommunikaatio- kulttuuriin.

Ohjauksen kenttään kuuluvat olennaisena osana myös opiskelutaidot. Virtasen (2009) mukaan verkossa opiskelu eroaa perinteisestä lähiopiskelusta muun muassa siinä, että verkos- sa opiskelija kohtaa vähemmän strukturoituja tilanteita ja toisaalta enemmän monitulkintai- sia ja abstrakteja tilanteita kuin lähiopetuksessa. Verkko-opiskelussa opiskelijan tulee myös kyetä hallitsemaan ajankäyttöään ja työskentelytapo- jaan. Lisäksi usein sanotaan, että verkko-opis- kely on vapaata ajasta ja paikasta mutta se vaatii kuitenkin usein enemmän aikaa kuin lähiopis- kely. (Virtanen 2009.) Kun koulutuksessa käy- tetään verkkosovelluksia, tulee ohjaukseen mu- kaan siis yksi lisäelementti verkko-oppimisen taitojen ohjauksen muodossa. Ohjaus verkossa ja verkko-opiskelutaidot on kuitenkin mahdol- lista integroida keskenään siten, että opiskelijat kokevat kartuttavansa käytännön ohjaustilan- teissa niitä taitoja, joita he tarvitsevat substans- siaineiden verkko-opiskelussa. Ohjauksella on siis mahdollista kasvattaa opiskelijan osaamista monipuolisesti.

Virtuaalinen ohjaus on todennäköisesti tullut jäädäkseen ja Linnakylän ym. (2000, 13) mukaan se on tuonut aivan uusia mah- dollisuuksia rakentaa yhteisöllisyyttä sekä rikastaa identiteettiämme. Tutkijat näkevät positiivisena muun muassa verkkokeskustelun tasa-arvoisuuden.

VIRTUAALINEN OHJAUS AMMATILISSISSA ERIKOISTUMISOPINNOISSA

Orientoiva opintojakso

Tässä artikkelissa esitellään kahdessa eri eri- koistumisopinnotoryhmässä toteutet-



tua virtuaalisen ohjauksen kokeilua keväällä 2009. Näissä ryhmissä opintojen ohjaus on toteutettu suurelta osalta virtuaalisesti, opintojen alussa jonkin verran myös lähiohjauksena. Opiskelijoilla on lisäksi tarvittaessa ollut mahdollisuus lähiohjaukseen opintojen kuluessa, joskaan tätä mahdollisuutta ei ole kovin paljoa käytetty. Virtuaalisen ohjauksen apuvälineinä on käytetty pääasiassa Moodle-oppimisympäristöä sekä jonkin verran sähköpostia ja puhelinta. Lähiopetusta molemmilla ryhmillä on noin kerran kuukaudessa 2–3 iltaa tai lauantaita.

Ryhmällä 1 ohjausopintojakson nimenä on Orientaatio opiskeluun (laajuus 1 op) ja ryhmällä 2 Orientaatio ja opiskeluosaaminen (2 op). Opintojaksojen tavoitteena on tutustuminen erilaisiin opiskeluteknikoihin sekä tiedonhankinta- ja hallintataitoihin. Lisäksi tavoitteena on, että opiskelija kehittää oppimisen suunnittelu- ja arviointitaitojaan aikuisopiskelun näkökulmasta.

Ryhmäytyminen

Orientaatio-opintojaksojen aikana opiskelijat tutustuivat toisiinsa sekä ryhmäytyivät. Tämä tapahtui pääasiassa ensimmäisellä lähiopetuskerralla. Lisäksi Moodle-ympäristöön oli varattu tutustumista varten keskustelupalsta, jossa opiskelijat lyhyesti esittelivät itsensä muille ryhmäläisille. Näin esittäytymisistä jäi ”*mustaa valkoiselle*”. Ryhmässä 1 esittäytyminen Moodleen tehtiin ohjatusti oppimisympäristön käyttöopastuksen aikana, jolloin kaikki sen tekivät. Ryhmässä 2 tehtävä oli vapaaehtoinen, ja sen teki vain muutama ryhmäläinen. Tämä voi johtua siitä, että opintojen alkuvaiheessa Moodle ei ollut vielä ryhmäläisille tuttu ympäristö.

Ryhmä 1 jatkoi ryhmäytymistä vielä ammattitaitovaatimuksiin liittyvän ryhmätehtävän muodossa. Pienryhmät muodostettiin ensimmäisellä lähiopetuskerralla. Ryhmillä olivat Moodlessa käytössään chat sekä keskustelupalstat, joiden kautta ne pystyivät

työstämään tehtävänsä. Näitä työkaluja ryhmäläiset eivät kuitenkaan tässä vaiheessa omaksuneet, vaan ryhmätehtävien työstiminen tapahtui sähköpostitse sekä kasvokkain.

Oppimisympäristöjen ja opintojen sisällön ohjaus

Opiskelun alussa käytiin molempien ryhmien kanssa lähiopetuksena läpi Moodle-oppimisympäristö sekä muut oppilaitoksen sähköiset järjestelmät. Ryhmässä 1 nämä ohjausteemat käytiin läpi ensimmäisenä päivänä, mikä osoittautui huonoksi ratkaisuksi, koska opiskelijoille tuli liikaa uutta asiaa kerralla. Ryhmän 2 kanssa kyseessä olevat asiat käytiin läpi ensimmäisen kuukauden aikana jaksotetusti, mikä oli huomattavasti parempi ratkaisu.

Opintojen sisällöt käytiin molemmissa ryhmissä läpi ensimmäisellä lähiopetuskerralla. Lisäksi opintojen sisältöihin liittyvät dokumentit, kuten opetussuunnitelmat ja aikataulutukset, löytyivät Moodlesta. Lähiopetuksena toteutettiin myös tiedonhakutaitojen opastus sekä tutustuminen oppilaitoksen kirjastoon. Ryhmässä 2 opiskelijat tekivät koulutuksen aikana kehittämistehtävän (7 op), johon on integroitu myös tiedonhankintaopetusta sekä kriittisen lukemisen ohjausta.

Tulokeskustelut ja henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat

Ryhmässä 1 tulokeskustelu käytiin opintojen alussa Moodle-oppimisympäristössä. Tulokeskustelu käytiin ohjaajan ja opiskelijan välillä siten, että muut ryhmäläiset eivät nähneet keskustelua. Tulokeskustelussa opiskelija pohotti motiivejaan koulutukseen hakeutumiseen ja opiskeluun. Hän myös peilasi opiskelun tavoitteita omaan työhönsä. Ohjaaja vastasi opiskelijan kommentteihin Moodlen kautta, ja keskustelua olisi ollut mahdollista jatkaa pidempään, mutta vain muutama opiskelija kommentoi takaisin ohjaajan vastauksiin.

Opiskelijoille annettiin mahdollisuus käydä tulokeskustelu kasvokkain ohjaajan kanssa, mutta vain yksi opiskelija käytti tätä mahdollisuutta hyväkseen. Tulokeskusteluun kuului osana lisäksi opiskelijan omien opiskelutaitojen arviointi SWOT-analyysin sekä opiskelutapatestien avulla. Opiskelutaidoista Moodle-oppimisympäristöön kerättiin linkkilista.

Ryhmässä 2 tulokeskustelu ja henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (HOPS) ohjeistus lähetettiin ennen opintojen alkua opiskelijoille sähköpostitse. Se sisälsi SWOT-analyysin opiskelusta ja opiskelutaidoista, lyhyen kuvauksen opiskelijan tähänastisesta elämänpolusta (tätä ei pyydetty palauttamaan ohjaajalle) sekä HOPS-ohjeistuksen, jossa pyydettiin opiskelijaa kuvaamaan omat tavoitteensa opintojen kolmeen eri osa-alueeseen (teoreettiset perusteet, taidollinen osaaminen ja henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen). Lisäksi opiskelija kirjasi ylös keskeiset tehtävät, joilla hän saavuttaa kunkin tavoitteen osaamisen. Ohjaaja pyysi opiskelijoita täydentämään tavoitteitaan ja tehtäviään, mikäli ne esimerkiksi oli otettu suoraan opetussuunnitelmasta eivätkä näin ollen olleet riittävän henkilökohtaisia.

Opintojen reflektointi

Opintojen reflektointi toteutettiin ryhmissä eri tavoin. Ryhmässä 1 opiskelijat kirjasivat Moodleen ennen kutakin opintojaksoa siihen liittyvän olemassa olevan osaamisensa sekä opintojaksolle asettamansa henkilökohtaiset tavoitteet. Nämä tiedot olivat ohjaajan lisäksi kunkin opintojakson opettajan saatavilla. Opintojakson jälkeen opiskelijat arvioivat opintojakson antia ja tavoitteisiin pääsemistään samalla tavalla Moodlen välityksellä.

Ryhmässä 2 opiskelijat kirjoittivat jatkuvaa opintopäiväkirjaa, jonka he palauttivat ohjaajalle joko Moodlen tai sähköpostin kautta lukukausittain. Opintopäiväkirjassa opiskelijat kirjoittivat omia ajatuksiaan opinnoistaan, muun muassa siitä, miten he

voivat soveltaa oppimaansa omaan työhönsä. Opiskelijat pystyivät antamaan opintopäiväkirjassaan myös palautetta koulutuksen järjestelyistä ja opintojen sisällöstä. Tämä vapaamuotoinen palaute antoi hyvää tietoa oppilaitoksen muun palautejärjestelmän lisäksi. Opintopäiväkirjassa opiskelijoilla oli mahdollisuus kommentoida lisäksi opiskeluun käyttämäänsä aikaa ja ajan riittävyyttä. Tästä saimme arvokasta tietoa opintojen jatkosuunnittelua silmälläpitäen.

Molemmissa ryhmissä ohjaajat kävivät kehityskeskustelut ensimmäisen lukukauden jälkeen Moodle-ympäristössä. Keskustelussa opiskelijat pohtivat tulokeskustelun pohjalta kulunutta lukukautta ja oppimaansa kootusti. Tässä vaiheessa voitiin tuoda esille mahdollinen opiskelutaitojen lisäohjauksen tarve. Viimeinen loppukeskustelu käydään opintojen päättyessä virtuaalisesti, ja siinä opiskelija pohtii muun muassa tulevaisuuden suunnitteluun ja opitun soveltamista käytäntöön.

YHTEENVETO

Ohjaajina koimme virtuaalisen ohjauksen hyvänä puolena ajankäytön joustavuuden: opiskelija ja ohjaaja voivat kommentoida keskustelua heille sopivina aikoina, vaikka keskellä yötä. Negatiivisena puolena voidaan sen sijaan nähdä tietty kömpelyys, joka vielä vaivaa oppimisympäristöjä ja ehkä käyttäjiäkin. Huonona puolena näimme lisäksi sen, että kasvokkaisen viestinnän puuttuessa jäävät nonverbaaliset viestit huomiotta. Tämä voitaisiin eliminoida esimerkiksi käyttämällä Connect Pro -yhteyttä, jossa videokuva välittyy verkon kautta. Huomasimme, että keskustelun käyminen kirjallisesti oli luontevampaa osalle opiskelijoita kuin toisille. Kovin vaikeiden ja syvällisten ongelmien käsittely oli joissakin tapauksissa helpompaa ja joustavampaa kasvokkain. Toisaalta opiskelijalle voi olla helpompaa ottaa vaikea asiaa puheeksi verkon kautta. Erään opiskelijakommentin mukaan: ”...oli erittäin hyvä, että kävit meitä

“ Olisin

toivonut enemmän henkilökohtaista palautetta opiskeluni sujumisesta. Mielestäni pelkkä numeroarviointi ei ole riittävä, haluaisin tietää esim. millaisia puutteita raporteissani on.



moikkaamassa myös tunnin alussa. Kuitenkin on helpompi kysyä asioita paikanpäällä.”

Virtuaalisessa ohjauksessa täytyy ottaa huomioon varamiesjärjestelmä. Eteen tuli tilanteita, joissa ohjaajan pidemmän poissaolon aikana viestejä jäi ”rästiin”. Osa viesteistä olisi edellyttänyt nopeaa reagointia. Tämä pätee myös luonnollisesti kasvokkain ohjauksessa.

Opiskelijoiden ja ryhmän ohjaajan lisäksi virtuaalisen ohjauksen taitoja tarvitsevat myös – ja sanoisimmeko ensisijaisesti – opintojaksojen opettajat. Tapahtuuhan osa ammatillisen kasvun ohjauksesta integroidusti muiden opintojaksojen sisällä.

Ryhmällä oli Moodle-oppimisympäristössä ainoastaan yksi oppimisalusta, jossa kaikkien opintojaksojen verkko-opetus tapahtui. Tämä osoittautui hyväksi ratkaisuksi siinä mielessä, että opiskelijalle erikoistumisopinnot näyttäytyivät tällä tavoin yhtenäisempänä kokonaisuutena. Oppimisalustan suunnittelijalle tällainen toteutus asettaa kuitenkin haasteita, koska käsikirjoitus täytyy miettiä tarkkaan. On mieltävä esimerkiksi se, halutaanko materiaalit esittää opintojaksoperusteisesti siten, että kuhunkin lohkoon tulee vain yhden opintojakson materiaalit ja niihin liittyvä aktiviteetit. Toinen mahdollisuus on jakaa ryhmän oppimisalusta tehtäväperusteisesti siten, että esimerkiksi kaikki tehtävien palautusaktiviteetit tulevat samaan lohkoon. Ryhmällä 1 yksi erikoistumisopinnojen opinto-jakso tapahtui WebCt-oppimisympäristössä. Opiskelijapalautteen mukaan tämä ei kuitenkaan ollut onnistunut ratkaisu, vaan kaiken virtuaalisen opetuksen ja ohjauksen tulisi tapahtua yhdellä alustalla. Tämä luonnollisesti helpottaisi opiskelijan työtä.

Itse ohjauksen lisäksi pohdimme myös siihen liittyviä termejä. Olemme käyttäneet 3.4 Tulokeskustelut ja henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat -kohdassa tulokeskustelun käsitettä. Onko kyse keskustelusta, kun se ei tapahdu puheviestinnän välityksellä kasvokkain? Olisiko tarjolla parempaa termiä? Verkossa tapahtuvasta keskustelusta käytetään yleisesti termiä ”verkkokeskustelu”, joten pitäisikö nämä kaksi termiä yhdistää ja alkaa

puhua ”verkkotulokeskustelusta” erotukseksi perinteisestä kasvokkaisesta keskustelusta? Toisaalta, ohjaisiko uusi termi ajatukset liikaa välineeseen tavoitteen kustannuksella?

Perinteisesti on ajateltu, että virtuaalisen opetuksen ja ohjauksen yksi hyvä puoli on sen paikkaan sitomattomuus. On ajateltu, että siten opintoihin voidaan saada myös keskustojen ulkopuolella asuvat henkilöt, mutta itse asiassa juuri heillä tietoliikenneyhteydet voivat muodostaa ongelman. Osa opiskelijoista asuu haja-asutusalueella, jossa laajakaistayhteydet eivät toimi. Tämä on osoittautunut muutamien opiskelijoiden osalta ongelmaksi ja on yksi peruste sille, että lähiohjausta on edelleen oltava saatavissa.

Kokeilun aikana esille tulivat aikuisten eritasoiset tietotekniset taidot ja asenteet tietotekniikkaa kohtaan. Osa opiskelijoista otti heti oppimisympäristön käyttöönsä, osa vasta siinä vaiheessa, kun se oli opintojaksoihin liittyvien tehtävien vuoksi käynyt välttämättömäksi. Virtuaalisen ohjauksen hyvänä puolena tuli esille se, että siinä opiskelija saa opintojen substanssiosaamisen lisäksi mahdollisuuden oppia myös tietoteknisiä taitoja, joita tänä päivänä kuitenkin tarvitaan jokapäiväisessä elämässä. Tällä tavoin voidaan toivottavasti myös muuttaa mahdollisia kielteisiä asenteita positiivisemmiksi. Eräässä palautteessa esille tuli se, että opiskelija oli jopa kiinnostunut ottamaan omassa työympäristössään käyttöön Moodle-alustan. Hän siis oli kokenut sen käytön hyväksi asiaksi.

Ryhmäytyminen ja ryhmätehtävien tekeminen verkkoympäristössä näytti olevan vielä opiskelijoille ja ohjaajille haaste. Opiskelijat kaipasivat ohjaajalta runsaasti motivointia esimerkiksi verkkokeskustelujen käynnistämiseen. Verkkokeskustelumahdollisuutta pidettiin sinällään hyvänä, mutta sen käyttöönotto takelteli. Aktiivisen keskustelun käynnistäjän roolin voi ottaa myös opiskelija, mutta mielestämme kokonaisvastuu keskustelun ylläpitämisestä säilyi ohjaajalla.

Osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että orientaatiojaksoon kuului liikaa palautettavia

tehtäviä. Toisaalta opintojaksojen opettajilta tuli hyvää palautetta siitä, että he saivat opiskelijoiden kirjaamien tavoitteiden myötä ennakkokäsityksen opiskelijoiden tiedon tarpeesta.

Esitelty kahden erikoistumisopintoryhmän ohjauksen kokeilu oli ensimmäinen systemaattinen virtuaalisen ohjauksen kokeilu Kajaanin ammattikorkeakoulun Koulutuspalveluissa. Kokeilun myötä saimme arvokasta tietoa virtuaalisen ohjauksen jatkokehityk-

seen. Tavoitteena on tulevaisuudessa jatkaa virtuaalista ohjausta ja ottaa mukaan uusia, kehittyneempiä verkkoympäristöjä, joiden avulla toivottavasti voimme päästä eroon ainakin osasta niistä ongelmista, joihin tässä kokeilussa törmäsimme.

Nyt esiteltyjä ja monia muita kysymyksiä joudumme varmasti kaikki pohtimaan vielä useita kertoja, koska kuten jo todettiin: verkko-oppiminen ja sitä myötä myös virtuaalinen ohjaus on tullut jäädäkseen. ■

LÄHTEET

Garrison, R., Cleveland-Innes, M. & Fung, T. 2004. Student role adjustment in online communities of inquiry: Model and instrument validation. JALN 8 (2), 61–74.

Linnakylä, P., Kankaanranta M. & Karimäki A. 2000. Autenttisuuden ihanne verkkoportfolioiden käytössä. Teoksessa Vuorinen, R. (toim.) Opiskelun ohjaus ja arviointi verkkoympäristöissä korkea-asteen koulutuksessa. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan selosteita N:o 77, 12–30.

Lätti, M. & Putkuri, P. 2008. Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Lätti, M. & Putkuri, P. (toim.) Ohjaus on kuin tekisi palapeliä. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C: 32, 35–50.

Virtanen, P. 2009. Miten tuen opiskelijan opiskelutaitojen kehittymistä verkossa? Suomen virtuaaliyliopiston verkkoseminaari 14.5.2009.

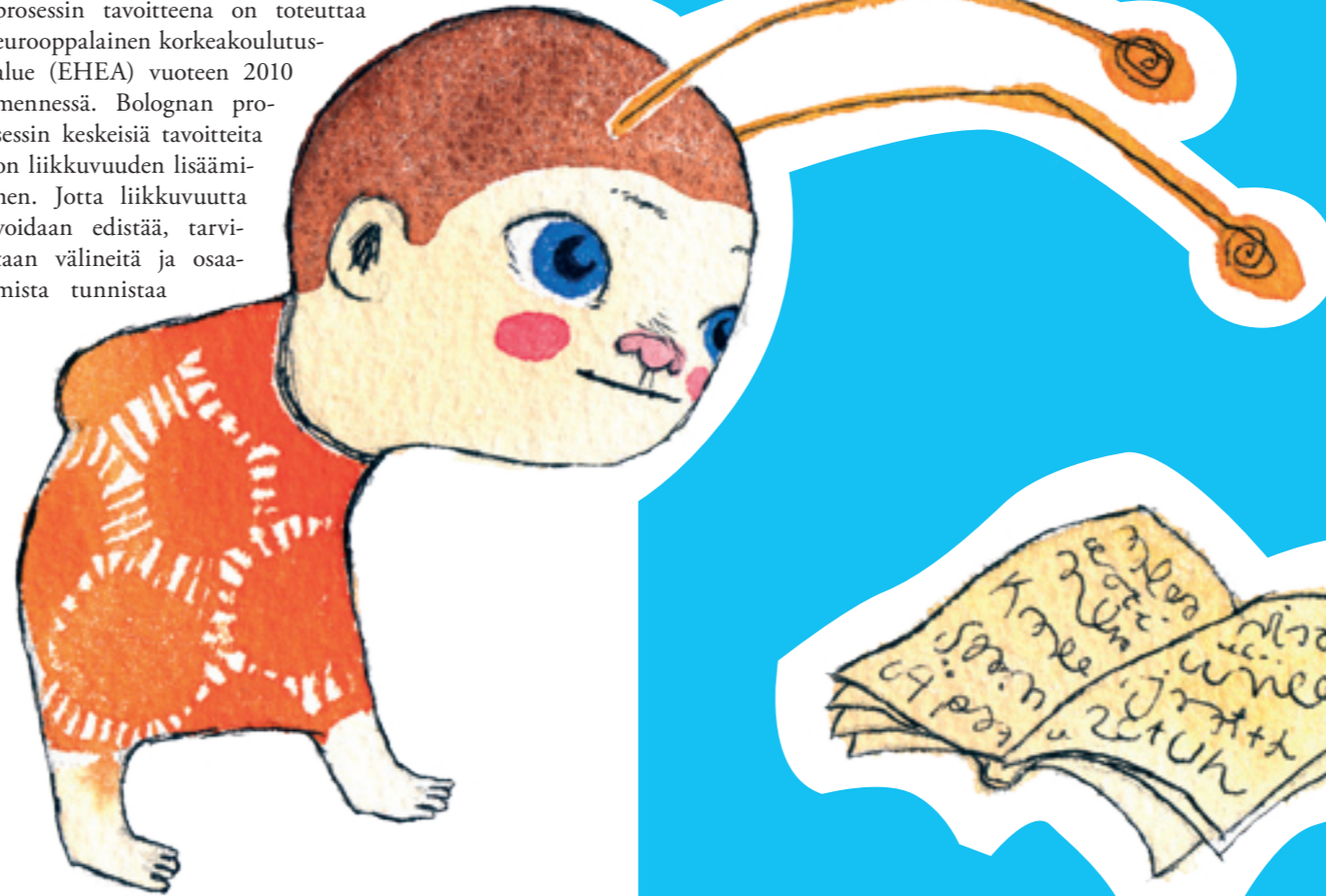
Anneli Airola

TUNNUSTUSTA AIEMMIN HANKITULLE OSAAMISELLE AMMATTIKORKEAKOULUISSA

TAUSTAA AIEMMIN HANKITUN OSAAMISEN TUNNISTAMISEEN JA TUNNUSTAMISEEN

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen ja tunnustaminen on ajankohtainen teema korkeakouluopinnoissa. Tammikuussa 2007 julkaistiin opetusministeriön Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa -työryhmän muistio. Työryhmän tavoitteena oli selvittää korkeakoulujen käytäntöjä aiemmin suoritettujen opintojen ja aiemmin hankitun osaamisen hyväksilukemisesta sekä selvittää käytäntöjen ja prosessin toimivuutta ja yhdenmukaisuutta eurooppalaisten korkeakoululinjausten mukaisesti. Työryhmä suositteli, että kukin korkeakoulu laatii yhdenmukaisen, luotettavan ja läpinäkyvän järjestelmän aiemmin hankitun osaamisen tunnustamiseksi ja tunnustamiseksi. (Opetusministeriö 2007.) Työryhmän muistion julkistamisen jälkeen Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto ja Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry totesivat loppuvuodesta 2007, että korkeakouluissa tarvitaan aiemmin hankitun osaamisen tunnustamiseen ja tunnustamiseen yhtenäisiä valtakunnallisia periaatteita. Neuvostot asettivat yhteisen työryhmän alkuvuodesta 2008. Työryhmän tehtävänä oli valmistella suositukset, minkä jälkeen kukin korkeakoulu päättää niiden soveltamisesta omilla koulutusaloillaan autonomiansa puitteissa. Työryhmä asetti myös neljä koulutusalaakohtaista työryhmää: kauppatieteet ja liiketalous, sosiaaliala, terveysala ja terveystieteet sekä tekniikka (Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto ja Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2009).

Suomessa tehtävä työ aiemmin hankitun osaamisen tunnustamiseksi liittyy eurooppalaiseen korkeakoulukehitykseen, jossa opintojen hyväksilukeminen ja opitun tunnustaminen on nostettu esille laajasti 1990-luvulla. Elinikäisen oppimisen ja aiemmin opitun tunnustamisen merkitystä ovat korostaneet erityisesti OECD ja Euroopan unioni toimintapoliittisissa linjauksissaan ja selvityksissään (Opetusministeriö 2004, 11). Bolognan prosessin tavoitteena on toteuttaa eurooppalainen korkeakoulualue (EHEA) vuoteen 2010 mennessä. Bolognan prosessin keskeisiä tavoitteita on liikkuvuuden lisääminen. Jotta liikkuvuutta voidaan edistää, tarvitaan välineitä ja osamista tunnistaa



ja tunnustaa muualla suoritettuja opintoja ja hankittua osaamista. Kansainvälisestä näkökulmasta aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen linkittyy luontevasti myös elinikäiseen oppimiseen, tutkintojen viitekehysten luomiseen kansallisella ja eurooppalaisella tasolla sekä korkeakoulujen laadunvarmistukseen.

Osaaminen tärkeintä

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen perustuu osaamislähtöiseen ajatteluun, ts. ajatukseen siitä, että opiskelijan osaaminen on tärkeää. Se, missä ja miten osaaminen on hankittu, menettää merkityksensä. Lähtökohtana on elinikäisen oppimisen periaate: elämä on jatkuvaa oppimista, eikä kaikki oppiminen edellytä koulunpenkillä istumista. Elinikäinen oppiminen ei siis tarkoita sitoutumista elinikäiseen tutkinto-opiskeluun. Oppija voi hankkia osaamista muodollisen koulutuksen lisäksi epävirallisessa koulutuksessa, esimerkiksi työpaikkojen ja oppilaitosten järjestämällä kursseilla ja vapaan sivistystyön opinnoissa. Oppimista voi tapahtua myös arkioppimisena, esimerkiksi työssä, vapaa-aikana, perheeseen liittyvissä toimissa, ulkomailla ja harrastustoiminnassa.

Tavoitteena on siirtyä ”elinikäisestä opettamisesta” elinikäiseen mahdollisuuteen osoittaa osaamisensa ja edetä sen myötä. Edelleen tavoitteena on tehdä yksilön osaaminen näkyväksi ja legitimoida se siten, että se kohottaa yksilön ammatillista kasvua ja työmarkkinakelpoisuutta. (Opetusministeriö 2004.) Osaamislähtöisessä opiskelussa opiskelijaa ei vaadita suorittamaan uudelleen sellaisia opintoja, joiden osaamistavoitteet hän voi osoittaa jo hallitsevansa korkeakoulun määrittelemällä tavalla. Ratkaisevaa on vain osaaminen ja oppimisprosessin tulos, ei se tapa, miten ja missä osaaminen, tiedot ja taidot on hankittu. Näin ollen opiskelijalla on oikeus hakea osaamisensa tunnustamista riippumatta siitä, miten ja missä se on hankittu. Osaamisperustaisessa

ajattelussa korostuvat joustavat opintopolut ja liikkumismahdollisuuksien rakentaminen koulutusportaalta ja -tasolta seuraavalle. (Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto ja Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2009.)

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista on tehty korkeakouluissa jo kauan ennen opetusministeriön suositustakin. Yliopistoissa osaamisen tunnistamista ja tunnustamisesta on toteutettu useimmiten muissa yliopistoissa suoritettujen kurssien tai muuten samanarvoisten kurssien hyväksilukemisena. Ammattikorkeakouluissa tunnustamista on tehty pääosin aiemmin suoritettuihin opintoihin, tutkintoihin tai työkokemukseen liittyen. Tiedossa ei ole, että arkioppimista tai nonformaalia oppimista olisi ainakaan laajemmin hyväksiluettu ammattikorkeakouluissa tai yliopistoissa.

On oletettavaa, että aiemmin hankitun osaamisen tunnustamistarpeet lisääntyvät tulevaisuudessa, koska lähtökohtana on se, että opiskelijaa ei vaadita suorittamaan uudelleen sellaisia opintoja, joiden osaamistavoitteet hän hallitsee. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen menetelmiä tarvitaan mm. sellaisten opiskelijoiden kohdalla, jotka tulevat korkeakoulutukseen ilman muodollista tutkintoa mutta joilla on kokemusta, korkeakouluopintoja avoimessa yliopistosaa/ammattikorkeakoulussa ja arkioppimisen kautta hankittua osaamista. Myös opiskelijat, joilla on aiempi korkeakoulututkinto ja tavoitteena on suorittaa uusi, eri koulutusalan vastaava tutkinto tai tavoitteena on siirtyä suorittamaan eri alan tai saman alan ylempää tutkintoa tai jotka tulevat korkeakouluihin täydentämään aiempia opintojaan oman ammatillisen pätevyytensä ja työmarkkinakelpoisuutensa lisäämiseksi, hyötyvät aiemmin hankitun osaamisen tunnustamismenettelystä. Lisäksi erityisen haasteellisen ryhmän muodostavat ulkomaiset opiskelijat, joilla on ulkomainen (korkeakoulu)tutkinto ja/tai kursseja, työkokemusta ja arkiosaamista. (Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto ja Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2009.)

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiselle ja tunnustamiselle asetettuja tavoitteita

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen liittyy koulutusjärjestelmän tehokkuuteen ja toimintakykyyn. Jos järjestelmä saadaan toimivaksi kaikissa korkeakouluissa, se merkitsee koulutusurien ja opintoaikojen nopeuttamista. Koulutuksen rakenteiden on oltava joustavia; samoja asioita ei opiskella aina uudestaan ja uudestaan. (Ks. mm. Nikkilä, Anttonen & Leppänen 2006.) Nonformaalin oppimisen ja arkioppimisen tunnistaminen suunnataan erityisesti aikuisten kouluttautumiseen. Tällöin tavoitteena on ennen kaikkea oppimismyönteisyyden edistäminen. Erityisesti aikuisten opintojen aloittamiskynnys saattaisi madaltua, jos heille tarjoutuisi mahdollisuus aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen (Nyyssölä 2002). Selkeät hyödyt kaikille korkeakouluopiskelijoille – sekä aikuisille että nuorille – aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisesta ovat:

- opiskelija oppii arvioimaan omaa osaamistaan ja oppimiskokemuksiaan
- opiskelija saa osaamisensa tunnustetuksi
- tunnustamisjärjestelmä auttaa välttämään päällekkäisyyksiä ja säästää siten aikaa
- tunnustamisjärjestelmä motivoi opiskeluun ja elinikäiseen oppimiseen
- opiskelijalle muotoutuu yksilöllinen opiskeluprosessi. (Pyykkö 2007; Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto ja Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2009.)

Korkeakoululle koituvat hyödyt aiemman hankitun osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta ovat seuraavat:

- laatutietoisuus ja laadunvarmistus lisääntyvät
- resursseja pystytään säästämään päällekkäisten opintojen vähetessä
- yhteistyö lisääntyy korkeakoulun sisällä sekä

työelämän tarpeisiin vastaaminen vahvistuu

- kansainvälinen liikkuvuus lisääntyy
- kilpailukyky paranee
- opiskelijapotentiaali lisääntyy.

(Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto ja Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2009.)

Myös työelämä hyötyy aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta. Yhteistyö korkeakoulujen kanssa lisääntyy, koska on oletettavaa, että työn ja opiskelun vuorottelu työssä tarvittavan osaamisen varmistamiseksi lisääntyy ja työssä hankittu osaaminen tunnustetaan osaksi opiskelua. Yritysten tietoisuus korkeakouluopiskelun tuottamasta osaamisesta lisääntyy, ja onkin toivottavaa, että yritykset voivat näin ollen luottaa korkeakoulujen antamien tutkintojen ja osaamisen yhtenäiseen laatutasoon. (Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto ja Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2009.)

Keskeisiä käsitteitä

Kun käsitellään aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta, käsitteistö on vielä horjuvaa. Olisi tärkeää, että eri toimijaosapuolille, ts. kouluttajille, opiskelijoille ja yhteistyökumppaneille, syntyy yhteinen ymmärrys käsitteistä ja niiden välisistä suhteista. Ministeriön työryhmän mukaan käsite hyväksilukeminen tulee ymmärtää laajana niin, että se sisältää opintojen, harjoittelun, työkokemuksen tai osaamisen hyväksymistä osaksi suoritettavaa tutkintoa tai kurssia, pakollisiin tai valinnaisiin opintoihin. Korvaaminen on hyväksilukemisen muoto, jolla tarkoitetaan opintojen korvaamista muualla suoritetuilla, sisällöltään vastaavilla saman alan opinnoilla, kun taas sisällyttäminen viittaa muualla suoritettujen opintojen liittäminen osaksi tutkintoa (esim. yksittäiset opinnot valinnaisina opintoina). Sekä korvaamisessa että sisällyttämisessä on kysymys korkeakoulutasoisista opinnoista. Tunnistami-

Riippuu

aikuisopiskelijan taustasta, kyvyistä, valmiuksista kuin-
ka itseohjautuva on ja mihin tarvitsee tukea.



sessä korkeakoulu arvioi opiskelijan aiemmin hankkiman osaamisen suhteessa osaamista-voitteisiin, kun taas tunnustaminen tarkoittaa virallisen hyväksynnän antamista opiskelijan aiemmin hankkimalle osaamiselle. Näytöllä opiskelija osoittaa tutkinnon tavoitteiden mukaista osaamista riippumatta siitä, miten osaaminen on hankittu. Osaaminen on voitu hankkia ei-korkeakoulutasoisessa virallisessa koulutuksessa, epävirallisessa koulutuksessa tai arkioppimisena.

Eri koulutusmuodot voidaan luokitella seuraavien käsitteiden avulla: formaali koulutus, nonformaali eli epävirallinen koulutus, informaali eli arkioppiminen. Formaali oppiminen viittaa jonkun koulutusorganisaation järjestämään koulutukseen, jolloin opiskelu on yleensä päätoimista. Nonformaalikoulutus on myös järjestelmällistä ja ohjattua ja siitä voi saada todistuksen, mutta se ei johda tutkintoon. Esimerkkejä nonformaalista koulutuksesta ovat työpaikkojen ja oppilaitosten järjestämät kurssit sekä vapaan sivistystyön opinnot. Informaalilla eli arkioppimisella tarkoitetaan koulutusorganisaatioiden ulkopuolella tapahtuvaa joko tietoista ja tavoitteellista (intentionaalinen) oppimista tai toisen toiminnan ohella tapahtuvaa (nonintentionaalinen) oppimista. Arkioppimista voi tapahtua esimerkiksi työssä, vapaa-aikana ja perheeseen liittyvissä toimissa. (Niskanen & Lepänjuuri 2006, 12–13.)

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustamiseen ja tunnustamiseen liittyvät läheisesti käsitteet kompetenssi ja kvalifikaatio. Kompetenssi eli pätevyys viittaa siihen, miten yksilö pyrkii vastaamaan työn asettamiin kvalifikaatiovaatimuksiin, eli kompetenssi on sellaista osaamista, jota yksilöt kehittävät itselleen pystyäkseen vastaamaan työelämän osaamisvaatimuksiin. Kompetenssin hankkimisessa oppimistavalla ei ole merkitystä, ts. oppiminen voi olla formaalia, nonformaalia tai informaalia. Yksilöllä katsotaan olevan ammattitaitoa silloin, kun työelämän kvalifikaatiovaatimukset ja työntekijän kompetenssi vastaavat toisiaan. Työntekijällä voi olla

kompetenssi johonkin, mutta kvalifikaatioksi se muodostuu vain, jos kyseinen pätevyys kohtaa työelämän kvalifikaatiovaatimukset. (Keurulainen 2006, 23–25.)

AIEMMAN HANKITUN OSAAMISEN TUNNISTAMISEN JA TUNNUSTAMISEN KESKEISET EDELLYTYKSET

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisessa keskeisiä edellytyksiä ovat osaamisperustaiset opetussuunnitelmat, arviointikriteerit ja opiskelijälähtöisyys. Arviointikriteerit ja osamistavoitteet eli learning outcomes tulee olla kirjattuina opetussuunnitelmiin selkeästi ja ymmärrettävästi. Tutkintosäännön on mahdollistettava tunnustaminen ja tunnustaminen myös informaalista hankitun osaamisen osalta. Opiskelijälähtöisyydellä tarkoitetaan sitä, että opiskelija tekee itse aloitteen aiemmin hankitun osaamisen tunnustamiseksi ja arvioi oppimaansa suhteessa opetussuunnitelman osaamisvaatimuksiin. Prosessi edellyttää opiskelijoilta sitoutumista oman osaamisensa ja toimintansa reflektointiin. Kun nämä lähtökohdat toteutuvat, on mahdollista luoda luotettava tunnustamis-, arviointi- ja tunnustamisjärjestelmä, joka on osa ammattikorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmää.

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustamiseen kuuluu näyttö

Kun arvioidaan hyväksiluettavuutta, lähtökohdaksi on, että tutkinnon ja opetussuunnitelman vaatimukset täyttyvät. Hyväksilukemista (korvaaminen tai sisällyttäminen) korkeakoulutasoisista opinnoista haetaan todistusten perusteella. Muissa tapauksissa hyväksilukumenettelynä on osaamisen tunnustaminen ja tunnustaminen (osaamisen näyttö). Näyttötapa voi olla erilainen eri ammattikorkeakouluissa ja myös eri koulutusaloilla. Yleisimpiä näyttötapoja ovat osaamisportfolio,

haastattelu, suulliset ja kirjalliset tuotokset, osaamispäiväkirjat ja oppimistehtävät. Näytön sisältö ja suoritustapa sovitaan opiskelijan HOPSin laadinnan tai tarkistuksen yhteydessä. Korkeakouluopinnoissa aiemmin hankittu osaaminen osoitetaan siis osaamisen näytöllä, kun taas esimerkiksi toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa osaaminen osoitetaan näyttötutkinnoilla, joihin on määritelty tarkka valtakunnallinen ohjeistus.

Tavoitteena toimiva prosessi

Lähtökohdaksi on, että aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen ja tunnustaminen tulee ymmärtää kiinteänä osana opiskelijan ohjausta ja opiskelijan opiskelijapolkua. Prosessi alkaa HOPSin laatimisesta, jolloin opiskelija kartoittaa, millaista hänen kokonaisvaltainen osaamisensa on sillä hetkellä (ml. aikaisemmat opinnot ja aiemmin hankittu osaaminen esim. työ-, harrastus- ja luottamus- toimien kautta). Opiskelija peilaa omaa osaamistaan korkeakoulun opetussuunnitelmassa kuvattujen opintojaksojen/-kokonaisuuksien osamistavoitteisiin ja päättää, haluaako hän hakea osaamisensa tunnustamista. Prosessi siis edellyttää opiskelijalta oman osaamisensa reflektointia. (Ks. tarkemmin Raimo Jaakkolan artikkeli tässä julkaisussa.)

Yliopistojen rehtorineuvosto ja ARENE ovat sopineet jo monista yhteisistä periaatteista koskien aiemmin hankitun osaamisen tunnustamista, jotka helpottavat korkeakoulu-kohtaisten ohjeistusten laatimista. Yhteisesti sovittujen periaatteiden mukaan aiemmin suoritettu tutkinto ei vanhene. Vaikka tutkinnon suorittamisajankohdasta olisi useita vuosia, on opiskelija työelämäkokemuksensa perusteella saattanut pitää osaamisensa ajantasaisena ja näin opiskelijalla on mahdollisuus

hakea osaamisensa tunnustamista. Lisäksi periaatteena on, että korkeakoulututkinto ei voi olla näyttötutkinto. Korkeakoulututkintoa ei tulisi koota yksittäisistä hajanaisista moduuleista, vaan tutkinnon tulisi muodostaa selkeä kokonaisuus. On kuitenkin huomattava, että koulutusaloittaiset erityispiirteet tulee ottaa huomioon tunnustamisessa ja tunnustamisessa. Aiemmin hankitun osaamisen korvaamisen määrässä, opintopisteissä sekä työkokemuksen tuottaman osaamisen tunnustamisessa ja tunnustamisessa voi olla alakohtaisia eroja. Esimerkiksi AMK-tutkintoon kuuluvaa opinnäytetyötä ei voi hyväksilukea aiemmilla suorituksilla tai näytöllä. Lisäksi yliopistojen rehtorineuvosto ja ARENE korostavat raportissaan, että kasvavat tunnustamisen tarpeet tuottavat sekä opetushenkilöstölle että opintohallinnolle lisää työtä. Tämä onkin haaste korkeakouluille: toteuttaa laadukas aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisjärjestelmä lisäämättä työmäärää kohtuuttomasti. Keskeistä on, että korkeakoulu ottaa tunnustamisen käytänteet osaksi normaalia toimintaansa. Hyviä aiemmin hankitun osaamisen tunnustamiskäytäntöjä ei kuitenkaan synny itsestään, vaan hyvien käytäntöjen löytäminen edellyttää opintohallinnon ja opetushenkilöstön toimivaa yhteistyötä. Korkeakoulujen henkilöstö tarvitsee aiemmin hankitun osaamisen tunnustamiseen ja tunnustamiseen koulutusta. (Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto ja Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2009.)

Virallisen koulutuksen ulkopuolella opitun tunnustaminen ja tunnustaminen lisää tulevaisuudessa merkitystään. Se tukee elinikäisen oppimisen ajattelua. Lähtökohdaksi tulee olla, että oppimista tapahtuu kaikissa sellaisissa ympäristöissä, joissa osaaminen kehittyy, esimerkiksi ulkomailla, perheen parissa, työelämässä tai harrastusten parissa. ■

LÄHTEET

- Keurulainen, H. 2006. Osaaminen ja arviointi. Teoksessa Niskanen, A., Lepänjuuri, A. & Rautio, T. (toim.) Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67, 22–36.
- Nikkilä, J., Anttonen, E. & Leppänen, A. 2006. Analyttiseen osaamisen tunnistamiseen agrologin (AMK) koulutuksessa. Teoksessa Niskanen, A., Lepänjuuri, A. & Rautio, T. (toim.) Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67, 55–65.
- Niskanen, A. & Lepänjuuri, A. 2006. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen koulutuksen ja työelämän haasteena. Teoksessa Niskanen, A., Lepänjuuri, A. & Rautio, T. (toim.) Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67, 9–21.
- Nyyssölä, K. 2002. Koulun ulkopuolella opitun tunnustaminen. Moniste 13/2002. Opetushallitus. <http://www.edu.fi/julkaisut/ulkopuolella.pdf>. 2.6.2009.
- Opetusministeriö. 2007. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö. 2004. Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustaminen koulutusjärjestelmässä. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:27. Helsinki: Opetusministeriö.
- Pyykkö, R. 2007. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkeakouluissa. Esitys LAAKEA-WORKSHOPissa, Helsinki 5.10.2007. http://www.virtuaaliyliopisto.fi/data/files/vkk/laakea/Laakea_seminaari_5_10_2007_AHOT_Pyykko.pdf. 2.6.2009.
- Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto ja Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. 2009. Oppimisesta osaamiseen: Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Työryhmäraportti 16.02.2009. http://www.helsinki.fi/halvi/srno/raportit_ja_julkaisut/AHOT_raportti_2009.pdf. 2.6.2009.



Raimo Jaakkola

AHOT JA OPISKELIJAN OHJAAMINEN

AIKAISEMMIN HANKITUN OSAAMISEN TUNNUSTAMISEN LÄHTÖKOHTIA

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen (AHOT) eräänä keskeisenä periaatteena on yksilökohtaisuus. Aiemmin opitun tunnistamisella ja tunnustamisella pyritään opiskelijan tai tutkinnon suorittajan kannalta mahdollisimman tarkoituksenmukaisiin koulutus- ja tutkintoprosesseihin.

Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamisella tavoitellaan sitä, että yksilö voisi saada osaamisensa tunnustettua riippumatta siitä, missä oppimisympäristössä tai missä elämän vaiheessa oppiminen on tapahtunut. Lähtökohtana on osaamisperustainen ajattelutapa, jossa korostuvat joustavat opintopolut, henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat ja elinikäisen oppimismallin toteuttaminen oppimisessa ja koulutuksessa. AHOT-prosessi käsittää näin ollen henkilön hankkiman osaamisen sekä muodollisessa koulutuksessa, muodollisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella että arkielämässä, kuten työelämässä, vapaa-aikana ja erilaisissa harrastuksissa.

Keskeisiä toimenpiteitä AHOT-prosessissa ovat osaamisen selvittäminen (tunnistaminen) ja osaamisen tunnustaminen. Osaamisen selvittämisen (tunnistamisen) avulla yksilön opintosaavutukset tallennetaan ja tehdään näkyviksi. Selvittäminen ei johda virallisen todistuksen tai tutkintotodistuksen antamiseen, mutta se voi olla virallisen tunnustamisen perustana. Tunnustaminen perustuu yksilön osaamisen ja opintosaavutusten arviointiin ja voi johtaa todistuksen tai tutkintotodistuksen antamiseen.

Se peili, jota vasten opiskelijan osaamista arvioidaan, on osaamisperustainen opetussuunnitelma. Ammattikorkeakoulut määrittelevät opetussuunnitelmissaan tutkintojen ja tutkinnon osien osaamistavoitteet. Parhailaan laaditaan sekä eurooppalaisia (EQF) että kansallisia (NQF) tutkintojen viitekehyksiä. Niiden yhteisenä tavoitteena on mm. luoda korkeakouluille edellytykset laatia toimiva ja yhteismitallinen järjestelmä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseksi ja tunnustamiseksi. Opetusministeriö asetti elokuussa 2008 työryhmän, jonka tehtävänä on tehdä ehdotus kansallisesta viitekehystä, kuvata sen tasot ja periaatteet, joilla tutkinnot voidaan sijoittaa kansalliseen viitekehykseen. Olakseen opiskelijan kannalta toimiva, osaamisen, tutkintojen ja pätevyyksien viitekehysten tulisi edistää esimerkiksi henkilökohtaisten opintopolkujen rakentamista.

Opetusministeriön työryhmän muistion ”Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa” suosituksen mukaan aiemmin hankitun osaamista arvioidaan kahdessa vaiheessa: arvioitaessa korkeakouluun hakeneiden korkeakoulukelpoisuutta ja arvioitaessa opiskelemaan hyväksytyin opiskelijan aiemmin hankkimaa osaamista (Opetusministeriö 2007, 45.) Yksilön kannalta aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen vaiheiden tulee muodostaa prosessi, jonka tavoitteet ja menettelyn vaiheet on määritetty selkeästi. Osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa voidaan tarvittaessa erottaa seuraavat osat:

- 1) informaatio koulutukseen hakijoille ja yleisölle
- 2) neuvonta ja ohjaus

- 3) yksilön osaamisen dokumentointi
- 4) osaamisen arviointi
- 5) osaamisen tunnustaminen.

AIKAISEMMIN HANKITUN OSAAMISEN TUNNISTAMINEN JA OHJAUKSEN KOKONAISUUNNITELMA

Edellä esitetyssä aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen vaiheistuksessa on selviä yhteyksiä opinto-ohjauksen kokonaissuunnitelmaan. AHOT-järjestelmästä ei ole tarkoituksenmukaista kehittää omaa byrokraattista mekanismia vaan sulauttaa se jo olemassa oleviin toimintoihin.

Tämän vuoksi mm. opetusministeriön työryhmän muistio ”Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa” suosittaa, että ”*Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen sisällytetään osaksi ohjauksen kokonaissuunnitelmaa. Korkeakoulut kiinnittävät erityistä huomiota henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS) hyödyntämiseen hyväksilukemisen ja täydentävien opintojen suunnittelussa. Tavoitteena on opiskelijan osaamisen kartoittaminen suhteessa korkeakoulututkimuksen osaamistavoitteisiin.*” (Opetusministeriö 2007, 45.)

Ohjaus muodostaa yksilötasolla elinikäisen oppimisen perustan. Opiskelijaa ohjattaessa ohjaajan tulee huomioida opiskelijan henkilökohtaiset tavoitteet sekä aiemmat oppimiskokemukset. Tällöin ohjauksesta muodostuu opiskelijan tarpeista lähtevä opintojen, ammattillisen kasvun ja elämänhallinnan tukemiseen tähtäävä prosessi. On tärkeää, että ohjauksessa pyritään asettamaan opiskelijan oppimiselle tavoitteita. Oppimisen tavoitteet tukevat sitoutumista opintoihin, lisäävät koulutusjärjestelmän toimivuutta ja tuloksellisuutta sekä jäsentävät koulutuksen ja työmarkkinoiden välistä suhdetta. (Vuorinen, Karjalainen, Myllys, Talvi, Uusi-Rauva & Holm 2005, 13.)

Opinto-ohjauksen kokonaisuuden tarkoituksenmukaisuuden, kattavuuden, toimivuuden

ja tehokkuuden kannalta katsottuna on tärkeää, että opiskelijoiden ohjausta ja siihen liittyvää AHOT-menettelyä tarkastellaan koko opintopolun kattavassa ohjaussuunnitelmassa. Opintopolkumallin keskeisin periaate on, että opiskelijalla on oikeus saada ohjausta kaikissa opintopolkunsuunitelman vaiheissa. Opiskelijan kannalta toimiva ohjaus tarkoittaa sitä, että hänellä on käytettävissä riittävästi ohjauspalveluja tulevaisuuden suunnittelun ja päätöksenteon tueksi. Toisaalta oleellista on se, että palvelut ajoittuvat sopivasti opiskelijan opintopolun eri vaiheisiin. Vuorisen (1998, 50) mukaan nämä opintopolun ohjausvaiheet ovat

- 1) ohjaus ennen opintoja
- 2) ohjaus opintojen alkuvaiheessa
- 3) ohjaus opintojen etenemisvaiheessa
- 4) ohjaus opintojen päättövaiheessa ja siirtyminen työmarkkinoille sekä
- 5) seuranta.

Opintopolkumallin soveltaminen edellyttää sen selvittämistä, miten korkeakoulu kartoittaa opiskelijoiden ohjaustarpeita ja motiiveja hakea ohjausta, mitkä tekijät korkeakoulun ulkoisessa ja sisäisessä toimintaympäristössä vaativat toimintastrategioiden uudelleenarviointia sekä millaiset ovat hallinnon, opiskelijoiden ja opiskelijoiden ohjaukseen liittyvät arvot, motiivit ja tarpeet. Tämän arviointityön jälkeen on paikallaan tarkastella ohjaukseen liittyviä resursseja sekä ohjauksen kokonaisuuteen vaikuttavia muutostekijöitä sekä arvioida nykyisten ohjauskäytänteiden suhdetta ohjauksen ja neuvonnan perustehtävään. On tärkeää tarkastella myös sitä, miten opetussuunnitelmissa ja tutkintovaatimuksissa on huomioitu ohjaukselliset kysymykset. (Saukkonen & Lairio 2006, 48–49.)

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisjärjestelmän käyttöönotto tulee muuttamaan nykyisen ohjaustoiminnan kokonaistavoitteita, sisältöjä sekä osittain myös toimintatapoja ja ohjauksen vastuualueita ja resursointia.

AHOT JA HOPS

HOPS-lyhenteellä viitataan yleensä henkilökohtaiseen opinto-, opiskelu-, opetus- tai oppimissuunnitelmaan. Ei ole kuitenkaan aivan sama, puhutaanko HOPSista opinto- tai oppimissuunnitelmana, sillä edellä mainituilla käsitteillä on painotuseroja. Kun puhutaan opetusnäkökulmasta, silloin HOPSilla tarkoitetaan opetusta antavan tahon hyväksymää suunnitelmaa tutkinnon suorittamiseksi ja järjestämiseksi sekä opiskelun ohjauksen organisoimiseksi. Opiskelun ja oppimisen näkökulmat puolestaan viittaavat HOPSiin opiskelijan ajankäytön ja opiskelutoiminnan suunnittelun ja reflektoinnin välillä. (Ansela, Haapaniemi & Voutilainen 2005, 87.)

HOPSista puhuttaessa on tärkeä erottaa kaksi eri näkökulmaa, rajattu HOPS ja avoin HOPS. Rajatulla HOPSilla tarkoitetaan konkreettista suunnitelmaa opintojen etenemisestä. Käytännössä rajattu HOPS sisältää opintojaksojen valinnat ja opintojen etenemisen suunnittelun tutkintorakenteen mukaisesti. Avoimella HOPSilla puolestaan viitataan HOPSiin, jossa muun muassa analysoidaan aiempaa oppimista, kuvataan laadullisesti oppimisprosesseja, kuvataan ajattelussa tapahtuneita muutoksia ja peilataan tieteellistä ja ammatillista kehittymistä. (Ansela, Haapaniemi & Pirttimäki 2005, 15.) Näin ollen avoin HOPS voidaan mieltää laajemmin opiskelijan elämäntilannetta, valintojen perusteita, urasuunnittelua ja elämäntavoitteita tarkastelevaksi kokonaisuudeksi. AHOT-prosessin ohjaustoimenpiteet liittyvät sekä rajattuun HOPSiin että avoimeen HOPSiin mm. aiemmin opitun reflektoinnin kautta.

HOPSien käyttöönoton tavoitteena on mm. mahdollistaa yksilöllisiä opintopolkuja, sitouttaa opiskeluun, jäsentää tehokkaammin opintoja, selkiyttää tutkintorakennetta opiskelijalle, tukea opintojen etenemistä elämän muutoksissa, lyhentää valmistumisaikoja sekä tukea työelämä- ja tutkimusvalmiuksien kehittymistä (Ansela ym. 2005, 10). Henkilökohtaisen opiskeluohjelman lähtökohtana

on opiskelijan työssä ja muulla kokemuksella sekä aiemmillä opinnoilla saavuttama ammattitaito. Aikaisemmin opitun tunnistaminen ja tunnustaminen määrittää hyvin pitkälle toisaalta sitä, millaiseksi opiskelijan opintopolku muodostuu ja toisaalta HOPSin laadinnan muotoja, sisältöjä ja sen tekijöitä. (Ks. myös Johanna Annalan artikkeli tässä julkaisussa.)

Aikaisemmin opitun tunnistamisen ja tunnustamisen sekä henkilökohtaisten opiskelu- ja oppimissuunnitelmien toimenpiteet nivoutuvat tai kietoutuvat saumattomasti toisiinsa. Voidaan jopa sanoa, että opiskelijan oppimisen ja opintopolun muodostumisen ja toteutumisen näkökulmalta ne ovat saman kolikon kaksi eri puolta. Se miten AHOT-toimenpiteet vaikuttavat ohjaukseen sisältöihin ja toimintoihin on esitetty kuviossa 1.

Koulutukseen hakeutumisvaiheessa perinteisen informaation ja ohjauksen sisältöalue laajenee. Ammattikorkeakouluopinnoista ja opiskelijavalinnoista tiedottavaan materiaaliin, neuvontaan ja ohjaukseen tulee valmistaa aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen sekä sen edellyttämiin toimenpiteisiin liittyvää aineistoa ja ohjeistusta. Hakeutumisvaiheessa AHOT-toimenpiteet liittyvät lähinnä tiedottamiseen ja informointiin. Keskeisiä tiedottamisen teemoja ovat AHOT-järjestelmän selvittäminen opiskelijan näkökulmasta, aiheeseen liittyvät säädökset ja määräykset, esim. tutkintosaanto ja opetussuunnitelma. Erityisen tärkeää on tiedottaa opetussuunnitelman merkityksestä osaamisen tunnistamisen lähtökohtana. Myös mahdollisiin ennakkotehtäviin ja muihin osaamisen tunnistamiseen liittyviin alustaviin toimenpiteisiin on kiinnitettävä huomiota tiedottamisessa

Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamista hakevan/opiskelijan velvollisuudet tulee määritellä ja informoida selkeästi. Osaamisen tunnistamista hakevan opiskelijan tulee aktiivisesti myötävaikuttaa ja vastata arvioinnin perusaineiston kokoamisesta ja dokumentoimisesta.

“
Koska

edellisistä opinnoista on aikaa, voisi alkuun palaute tehtävistä olla yksilökohtaisempaa, että tietäisi onko suunnitella oikea ja mitä voisi parantaa.

”

OHJAUSTOIMENPITEET

Informaation tekeminen ja levitys, neuvonta, konsultointi jne. Markkinointi, valintakoeinfo jne. Hakutoimisto, opot, opettajat

Orientaatio: mm. OPS, HOPS
Tutorointi: opiskelijat ja opettajat

HOPSin päivittäminen
Harjoittelut: ohjaustoimenpiteet urasuunnittelun suhteen
Kehityskeskustelut → varmistetaan opiskelun eteneminen
T&K-toiminnan hyödyntäminen osaamisen osoittamisessa

Alumni- ja mentorointi
Uraohjausta
Työvälineet oman osaamisen osoittamiseen esim. portfolio

OPINTOPOLKU

**HAKEUTUMIS-
VAIHE**

**OPINTOJEN
ALOITUSVAIHE**

**OPISKELUN
KESKIVAIHE**

**OPINTOJEN
PÄÄTTÖVAIHE**

AHOT-TOIMENPITEET

Tiedottamista, informointia
AHOT-järjestelmä
• säädökset (esim. tutkintosääntö)
• osaamisperustainen OPS
Ennakkotehtävät esim. tunnustamista varten

Opiskelija → oppimistavoitteet
→ päätökset korvaavuuksista
Itsearviointi
Esitys hyväksiluvuista

HOPS päivittyä:
kehityskeskustelut
Harjoittelut
Rekisteröinnit
Osaamisen "näytön" osoittaminen T&K-toiminnassa

Orientaatio jatko-opintoihin
Oman osaamisen tunnistaminen → vaikutus työelämään sijoittumisessa/tehtävänkuvaan ja työelämän kehittämiseen

arviointimenetelmät

- milloin hakemus tai esitys aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamisesta on tehtävä
- minkälaista ja minkä laajuista aineistoa, dokumentteja tai muita näyttöjä hakijan on esitettävä osaamisen arviointia varten
- mitkä vaiheet arvioinnissa ja tunnustamisessa on ja kuinka kauan prosessi kestää
- mitkä ovat arvioinnin ja tunnustamisen lopputulokset
- kuvaus siitä, minkälaista tukea ja ohjausta on hakijoille saatavilla.

Opintojen aloitusvaiheessa AHOT-toimenpiteissä edellytetään opetussuunnitelman konk-

reettista selventämistä opiskelijoille siten, että hänellä on selkeä kuva opetussuunnitelman osaamistavoitteista, sisällöistä ja rakenteista. Tässä vaiheessa opiskelijalla tulee olla selkeä käsitys siitä, miten opintojen tunnistaminen ja tunnustaminen aloitetaan ja miten se etenee konkreettisesti omassa koulutusohjelmassa tunnustamis päätöksen asti.

Opintojen aloitusvaiheessa ohjaustoimenpiteiden painopiste on orientaation luomisessa opetussuunnitelman edellyttämiin osaamistavoitteisiin ja niiden toteuttamiseen. Opiskelijaa autetaan tai ohjataan jäsentämään ja selkiyttämään omia oppimis- ja uratavoitteitaan sekä tunnistamaan omaa aiemmin hankittua osaamistaan suhteessa opetussuunnitelman osaamistavoitteisiin. Opintojen alkuvaiheessa opiskelijaa ohjataan myös kokoamaan oppilaitoksen edellyttämää osaamisen tunnustamiseen vaadittavaa todistusaineistoa. Näiden perustalta opiskelija tekee mahdolliset opintojen aikaisemmin opitun tunnustamisesitykset.

Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamisen esitykset ja päätökset ovat lähtökohtana henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laadinnalle. Tässä vaiheessa laaditaan ohjatuksi alustava henkilökohtainen opiskelusuunnitelma.

Opiskelun keskivaiheen AHOT-toimenpiteissä tarkastellaan aiemmin hankittua tai opintojen aikana muualla kuin opinnoissa hankittua osaamista suhteessa opintojaksojen tavoitteisiin, ja opiskelija tekee mahdolliset esitykset osaamisensa tunnustamiseksi. Eräitä keskeisiä osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kohteita ovat mm. harjoittelu, kieliopinnot ja/tai tutkimus ja kehittämisosaamisen opinnäytetyötä varten.

Opiskelun keskivaiheella AHOT nivoutuu suhteellisen kiinteästi HOPSin päivittämiseen. Opintojen aikana tavoitteena on se, että opiskelija arvioi ohjatuksi (esim. kehityskeskusteluissa tai ryhmätalenteissa) omaa ammatillista kehittymistään ja oppimistaan suhteessa tutkinnon ja tulevien opintokokonaisuuksien tavoitteisiin sekä täsmentää

ammatillisia tavoitteitaan HOPSin päivittämisen kautta.

Opintojen päättövaiheessa oman osaamisen tunnistaminen voi kohdistua toisaalta orientoitumisena jatko-opintojen suunnitteluun tai toisaalta osaamisen siirtämiseen työelämään, työelämässä vaadittaviin tehtäväkuviin ja niiden kehittämiseen. Opintojen päättövaiheessa AHOT-toimenpiteet liittyvät edelleen kiinteästi uraohjaukseen, jossa voidaan käsitellä mm. erilaisten oman osaamisen osoittamiseen soveltuvien välineiden, kuten osaamisportfolion laadintaa ja käyttöä.

OHJAUKSEN VASTUUT JA ROOLIT

Ammattikorkeakoulun ohjausjärjestelmä muodostaa avoimissa oppimisympäristöissä monitasoisen verkoston. Ohjauksen mieltäminen keskeiseksi osaksi oppimisympäristöjen kehittämistä edellyttää henkilökunnalta yhteistä näkemystä ohjauksen toimintatavoista, työnjaosta, resursoinnista ja hallinnosta. AHOT-toimenpiteiden liittäminen osaksi ohjauksen kokonaissuunnitelmaa edellyttää oppilaitoksissa pohdintaa siitä, miten kehitetään ohjauksen resursointia, toimintojen priorisointia ja työnjakoa.

Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista sekä siihen liittyvää neuvontaa ja ohjausta tekevien henkilöiden roolit ja vastuut tulisi määrittellä selkeästi. Mikäli mahdollista, aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamisessa neuvoja antavan ja tukevan henkilöstön sekä osaamisen arvioivan henkilöstön roolit tulisi eriyttää. Koulutuksen järjestäjän henkilöstön tulee olla pätevää suorittamaan osaamisen tunnustamisen edellyttämät tehtävät.

Tähän asti ohjauksen päävastuu on ollut opinto-ohjaajilla ja mahdollisilla opettajatuutoreilla. Ohjaukseen ovat osallistuneet myös muut opettajat, muu henkilöstö ja opiskelijatuutorit. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen tulee ilmeisesti

Kuvio 1.
Ohjaus- ja AHOT-toimenpiteet osana opiskelijan opintopolkua tutkintoon johtavassa koulutuksessa.

Lähtökohtana voidaan pitää sitä, että koulutuksen järjestäjän tulee joko opintoihin hakeutumisasiheessa tai viimeistään opintojen aloitusvaiheessa antaa informaatiota aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamisen hakijoille, opettajille ja muille arvioitsijoille sekä yleisölle seuraavista asioista:

- koulutuksen järjestäjän toimintapolitiikasta ja menettelytavoista
- mitä aikaisemmin hankittua osaamista arvioinnissa tunnustetaan ja mitä ei lueta hyväksi, esim. informaatio tyypillisesti tunnustettavasta osaamisesta
- aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamisen perusteet ja kriteerit sekä

muuttamaan jo perinteisiä vastuujakoja ja laajentamaan opintojen ohjaukseen suoraan tai välillisesti liittyvien henkilöiden lukumäärää.

Eräs käytännön vaihtoehto ohjauksen muuttuviin tarpeisiin vastaamisessa voisi olla eri henkilöstöryhmistä koostuvien ohjaustiimien muodostaminen tutkinnoittain. Toisaalta oppilaitoksissa tulisi pohtia sitä, miten aikaisemmin hankitun osaaminen nivelletään opetussuunnitelmiin: miten esimerkiksi mahdollinen Ammatillisen kasvun ja kehittymisen opintojakso tai vastaava opintojakso palvelee aikaisemmin opitun tunnustamista ja tunnustamista.

LÄHTEET

Ansela, M., Haapaniemi, T. & Pirttimäki, S. 2005. Yliopisto-opiskelijan hops. Ohjaajan opas. Kuopio: Kuopion yliopisto, oppimiskeskus.

Ansela, M., Haapaniemi, T. & Voutilainen, U. 2005. Hops elää: Yliopisto-opiskelijan henkilökohtaisen opintosuunnitelman määrittelyä. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-Kustannus, 87–105.

Opetusministeriö. 2007. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Helsinki: Opetusministeriö.

Saukkonen, S. & Lairio, M. 2006. Toimiva opinto-ohjaus yliopistossa. Teoksessa Opinto-ohjauksen kokonaissuunnitelma 1.11.2006. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opinto-ohjauksen koordinaatioryhmä, 47–55. <https://www.jyu.fi/hallinto/oplaapro/materiaaleja/kehittaminen/opinto-ohjauksen%20kokonaissuunnitelma2006.pdf/view>. 4.6.2009.

Vuorinen, R. 1998. Ohjaus avautuvissa ja verkottuvissa oppimisympäristöissä. Lisensiaatintutkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, opettajakoulutuslaitos.

Vuorinen, R., Karjalainen, M., Mylly, H., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Holm, K. 2005. Opintojen ohjaus korkeakouluissa – seuranta 2005. Verkkójulkaisu 5: 2005. Helsinki: KKA.

http://www.kka.fi/pdf/muut/muut_julkaisut/KKA200505_opint.pdf. 4.6.2009.

LOPUKSI

Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustaminen ja tunnustaminen, sen liittäminen ohjauksen kokonaissuunnitelmaan ja siihen olennaisesti vaikuttavan osaamisperustaisten opetussuunnitelmien käyttöönotto on nähtävä pedagogisena uudistusprosessina, joka hyödyttää erityisesti aikuisopiskelijoita ottamalla erityisesti huomioon heidän tieto- ja osaamisvarantonsa ja elämäntilanteensa. Samalla se tarkoituksenmukaisesti ja joustavasti toteutettuna palvelee myös oppilaitoksen ja työelämän muuttuvia tarpeita. ■

Leena Koivumäki | Leila Lintula | Juba Lindfors

OSAAMISEN KEHITTÄMINEN KÄYTÄNTÖÖN – tekoja osaamisen ja

osaamisjärjestelmän rakentamiseksi ammattikorkeakoulussa

Tarkastelemme osaamisen kehittämistä Metropolia Ammattikorkeakoulussa tehtyjen ratkaisujen ja toimenpiteiden näkökulmasta. Kuvaamme käsitystämme osaamisjärjestelmästä ja sen sidonnaisuuksista organisaation, opiskelijan ja työelämän välillä. Tuomme esille kehittämispöytäkirjoja ja -välineitä, jotka ovat vienneet osaamisen ja osaamisjärjestelmän kehittämistä eteenpäin Metropolia Ammattikorkeakoulussa.

OSAAMISJÄRJESTELMÄN RAKENTAMINEN METROPOLIA AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Tässä artikkelissa osaamisjärjestelmällä tarkoitamme periaatteita, ohjeistuksia ja toimenpiteitä, joilla ammattikorkeakoulu määrittelee ja tekee ymmärrettäväksi tutkinnon ja opintojen osaamistavoitteet, kytkee ne opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin sekä tukee opiskelijan osaamisen kehittämistä, tunnustamista ja tunnustamista. Osaamisjärjestelmässä todennetaan opiskelijan osaamistavoitteiden saavuttaminen sekä kannustetaan ja ohjataan opiskelijoita jatkuvaan osaamisensa kehittämiseen. Osaamisjärjestelmälle pitää luoda joustavat hallinnolliset rakenteet, osaamistavoite perustaista koulutus- ja oppimisprosessia tukevat toimintamallit, laadunvarmistus sekä henkilöstön osaamisen ylläpito. Osaamisjärjestelmää tukevat ammattikorkeakoulun strategiat ja siitä johdetut konkreettiset toimenpiteet.

Osaamisjärjestelmän rakentaminen ammattikorkeakouluun luo dynaamisen sidoksen korkeakoulujärjestelmän, opiskelijan ja työelämän välille. Se myös ohjaa ammatti-

korkeakoulua tarkastelemaan perustehtävän toteuttamiseen liittyviä arvo-, koulutus-, kulttuuri- ja työelämäsidonnaisuuksia. Päämäärätietoisella kehittämistyöllä voidaan tunnistaa ja korjata olemassa olevia oletuksia ja ristiriitaisia käsityksiä kääntämällä ne toiminnan kehittämisen kohteiksi (Virkkunen, Ahonen & Lintula 2008).

Osaamisjärjestelmän rakentaminen käynnistyi syksyllä 2007, jolloin alkoi valmistelutyö Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian ja EVTEK ammattikorkeakoulun yhdistymiseksi Metropolia Ammattikorkeakouluksi. Metropolian johto piti tärkeänä yhteisen osaamisjärjestelmän luomista uuteen ammattikorkeakouluun. Koulutus- ja oppimisprosessin valmistelutyössä olivat vahvasti esillä opetussuunnitelmatyö, opiskelijan ohjaus, koulutuksen laadunvarmistus, aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen (AHOT) sekä henkilöstön osaaminen. AHOT-näkökulma otettiin huomioon myös tutkintosäännön laadinnassa.

Metropolia Ammattikorkeakoulun organisaatioon rakennetut koulutusrajat ylittävät osaamistiimit mahdollistavat uusien toimintamallien kehittämisen ja yhtenäisten toimintaperiaatteiden luomisen ammattikorkeakouluun. Koulutuksen kehittämisspalvelut toimivat osaamistiimien toiminnan tukena kehittämis- ja valmistelutyössä. Kehittämisspalveluissa toimivat projektipäälliköt ja asiantuntijat on vastuutettu luomaan rakenteita ja välineitä osaamisperustaiselle opetussuunnitelmatyölle, arvioinnille ja AHOT-työlle yhteistyössä koulutusohjelmien kanssa.

Osana Metropolia Ammattikorkeakoulun osaamisjärjestelmän rakentamisen valmiste-

AIKAISEMMIN
HANKITUN OSAAMISEN
TUNNISTAMINEN JA
TUNNUSTAMINEN



lutyötä voidaan pitää keväällä 2008 Stadiassa järjestettyä Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä opintojen henkilökohtaistaminen -koulutusta (5 op). Tämä toteutettiin Haaga-Helia ammattikorkeakoulun koordinoimassa Tunne-projektissa. Koulutukseen kutsuttiin osallistujia myös EVTEK-ammattikorkeakoulusta, jotta Metropolia Ammattikorkeakoulun aikuiskoulutuksessa olisi jaettu näkemys osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta. Koulutus kesti koko kevätlukukauden ja siihen osallistui pääasiallisesti aikuiskoulutuksessa toimivia opettajatuoreita, muutamia koulutuspäälliköitä, kielikeskuksen johtaja sekä opinto-ohjaaja. Koulutuksen ensimmäiseen ja viimeiseen päivään kutsuttiin mukaan laajasti molemmista ammattikorkeakouluista henkilöitä, joita osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen omassa työssä koskettaa.

Osaamisjärjestelmän rakentamistyö integroituu vahvasti sekä osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käytäntöihin että osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan. Koulutus nosti esille kehittämistyön tarpeet ja järjestelmän rakentamiseen liittyvät haasteet. Koulutuksen päätyttyä osallistujat kirjassivat ”Teesit” aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta sekä opintojen henkilökohtaistamisesta, mitä kehittämisessä tulee muistaa: esimerkiksi toiminnan vaikutukset tutkintosäätöön, opetussuunnitelmaan, ohjaukseen, henkilöstön kehittämishaasteisiin ja tarvittaviin välineisiin (Teesit 2008). Koulutukseen osallistuneet henkilöt muodostivat Metropoliaan hyvän asiantuntijaverkoston.

Koulutusta ja sen aikana tuotettua aineistoa hyödynnettiin myös ammatillisen opinto-ohjaajakoulutuksen kehittämishankkeessa (Tiainen 2008). Siinä selvitettiin, kuinka Stadian aikuiskoulutuksessa toimivat opettajatuorit itse kuvasivat senhetkisiä osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käytänteitä sekä millaisena nämä eri käytänteet näyttäytyivät opettajatuoreille ammattikorkeakoulun ja opiskelijan näkökulmista.

Tämän lisäksi kehittämishankkeen tavoitteena oli koota ajatuksia aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustamisen kehittämiseksi Metropolia Ammattikorkeakoulussa.

Kehittämishankkeen (Tiainen 2008) tulosten mukaan toimintaa ohjaavat säännöt ja sopimukset, toiminnan prosessi sekä käytetyt välineet miellettiin useimmiten edelleen hyväksilukemisen näkökulmasta. Kehittämishanke toi näkyväksi sen, missä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen osalta aikuiskoulutuksessa oltiin ja miten sillä hetkellä toimittiin. Senhetkinen käytäntö käy ilmi seuraavista aineistosta nostetuista havainnoista:

Vaikutelma oli varsin paperinmakuinen. Virallisten todistusten ja kirjallisten tehtävien ylivoima on selkeä. ... tämänhetkinen käytäntö näyttäytyy hyvin kirjavana...
... eroja hyväksilukemismenettelyssä on jopa saman koulutusalan sisällä ...

Tiainen (2008) tekemä kehittämishanke antoi hyvät lähtökohdat osaamisjärjestelmän rakentamiselle sekä uuden ajattelun ja kehitystyön käynnistämiseksi.

DYNAAMINEN OSAAMISJÄRJESTELMÄ AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Ammattikorkeakoulujärjestelmä sisältää vaikiintuneita ja hitaasti muuttuvia rakenteita. Lainsäädäntö ja ammattikorkeakoulun omat säännöt ohjaavat toimintaa kaikille yhteisin periaattein. AMK:n opiskelijahallinto voi usein toimia hitaasti ja opiskelijan kannalta byrokraattisestikin. Koulutusammatti ja sen tutkinto voi olla perinteikäs ja osin lainsäädännölläkin määritelty. Tutkinnon osaamistavoitteet ja opinnot ovat usein tarkkaan määritellyt tai niistä on opetushenkilöstöllä varsin pysyvä ja perinteinen käsitys. Tutkin-

non rakenteella ja koulutusohjelman opetussuunnitelmalla saattaa olla kymmenien vuosien perinteet. Opetushenkilöstöllä on vastuu oman substanssialueensa sisällöistä ja oppimistavoitteista, kun taas koko tutkinnon kompetensseilla ei ole aina puolestapuhujaa. Arviointimenettelyt ovat hajautetut, kunkin

opettajan omalla vastuulla, ja usein arvioinnin tavoitteena on enemmän arvosanan määrittäminen kuin oppimisen ja osaamisen varmistaminen. Käytännössä AMK-järjestelmä on vielä varsin staattinen, kun merkittävät kehityksen syklit kestävät jopa kymmenen vuotta.

KORKEAKOULU-JÄRJESTELMÄT	OSAAMISJÄRJESTELMÄT JA TOIMENPITEET		OPISKELIJA
AMMATTIKORKEAKOULUN SÄÄNNÖT JA OHJEET	OSAAMISJÄRJESTELMÄT	TOIMENPITEET ELINIKÄISEN OPPIMISEN MAHDOLLISTAMISEKSI	OPISKELU- JA URASUUNNITTELU
<ul style="list-style-type: none"> Hallinnolliset rakenteet 	<ul style="list-style-type: none"> Organisaatiomalli Toimintakulttuuri ja arvot Hallinnolliset päätöksentekomenettelyt 	<ul style="list-style-type: none"> Tutkintosäännön ajantasaistaminen Arvojen soveltaminen käytäntöön 	<ul style="list-style-type: none"> Opiskelijan oikeudet ja velvollisuudet
<ul style="list-style-type: none"> Koulutus- ja oppimisprosessia tukevat toimintamallit Oppimistoiminnan strategia T&K-strategia Kansainvälistymisstrategia Työelämästrategia 	<ul style="list-style-type: none"> Opetussuunnitelmatyön kokonaissuunnitelma Opinto-ohjauksen toimintasuunnitelma Ohjaustoiminnan suunnitelma AHOT-järjestelmä 	<ul style="list-style-type: none"> Opinnot ja osaamistavoitteet Opinto-oppaan laatiminen HOPS-keskustelut eHOPS AHOT-ohjeet AHOT-lomakkeet Osaamisen tunnistamisen menetelmät T&K- ja KV-toiminta osana oppimistoimintaa 	<ul style="list-style-type: none"> Osaamisen peilaaminen osaamistavoitteisiin HOPSin laatiminen ja valmistautuminen OPS-keskusteluun Opiskelun, työn, perheen ja harrastusten sekä omien arvojen yhteen sovittaminen Opintojen henkilökohtaistaminen Ajankäytön suunnittelu Hankeistetut oppinäytetyöt KV-vaihto Harjoittelu Projekteihin osallistuminen
<ul style="list-style-type: none"> Laadunvarmistusjärjestelmä 	<ul style="list-style-type: none"> Arviointisuunnitelma ja -ohje Palautejärjestelmä Laatujärjestelmä 	<ul style="list-style-type: none"> Arviointimenetelmät Kehittävä palaute Osaamisen arviointi 	<ul style="list-style-type: none"> Osaamisen reflektointi Itsearviointi Palautteen anto ja saanti
<ul style="list-style-type: none"> Henkilöstöstrategia 	<ul style="list-style-type: none"> Henkilöstön kehittämis- ja koulutus-suunnitelma 	<ul style="list-style-type: none"> Henkilöstön koulutus 	

Taulukko 1.

Osaamisjärjestelmän kytkeä opiskelijan ja korkeakoulujärjestelmään.

Toisaalta AMK kohtaa tänä päivänä jatkuvasti muuttuvia ja yksilökohtaisia haasteita. Jokainen opiskelija tulisi nyt ottaa huomioon yksilönä, jolla on henkilökohtaiset ominaisuudet, lähtökohdat ja tavoitteet. Opiskelijan tulisi voida laatia itselleen henkilökohtainen opiskelusuunnitelma HOPS. Lähtökohdina näissä tulisi olla elinikäinen oppiminen samoin kuin opiskelijan ja opiskelemaan hakevan aiemmin hankittu osaaminen (AHOT). Opiskelijan tulisi saada jatkuvasti kehittävä palautetta sekä arviointia oppimisestaan ja osaamisestaan. Myös opiskelijan opiskeluun käyttämään aikaan, opintojen mitoitukseen ja työssäkäyntiin opiskelun ohessa pitäisi kiinnittää enemmän huomiota. Ylimoitettut opinnot tai alimitoitettut osaamisvaatimukset vähentävät valmistuneiden määrää ja hidastavat siirtymistä työelämään. Opettajan osaamisen kehittymisestä tulisi pitää myös huolta, sillä tutkintojen osaamistavoitteiden pohjana olevat nopeasti muuttuvat työelämän osaamistarpeet asettavat uusia haasteita myös opettajan osaamiselle. Entä miten työelämän kansainvälistyminen, globalisoituminen ja kriisien aiheuttamat muutokset näkyvät osaamistavoitteissa?

Toisaalla staattisen korkeakoulujärjestelmän ja toisaalla yksilön henkilökohtaisten tarpeiden sekä nopeasti muuttuvan toimintaympäristön välillä on jännite, joka ilmenee sekä negatiivisesti - opintojen pitkittyminen ja opiskelun keskeytykset, asiakasodotukset eivät täyty - mutta myös positiivisesti - haasteisiin vastaaminen johtaa väistämättä aktiiviseen oppimis-, opetus-, ohjaus- ja kehitystoimintaan.

Korkeakoulujärjestelmää ja opiskelijakohtaisia, muuttuvia toimintaympäristöstä nousevia haasteita yhdistävää toimintatapojen kokonaisuutta kutsumme AMK:n dynaamiseksi osaamisjärjestelmäksi (taulukko 1). Tässä artikkelissa kuvaamme kehitystyötä ja toimenpiteitä, joilla dynaamisesta osaamisjärjestelmästä syntyy positiivinen, motivaatiota ja energiaa antava sekä eteenpäin vievä voima niin AMK:lle, sen opettajille ja opiskelijoille kuin työelämälle.

TOIMENPITEET OSAAMISJÄRJESTELMÄN KEHITTÄMISESSÄ OSAAMISEN VARMISTAMISEN JA TUOTTAMISEN TUEKSI

Osaamisen ja osaamisjärjestelmien kehittämiseksi oli muokattu maaperää kahden ammattikorkeakoulun yhdistymisen valmisteluvaiheessa. Osaamislähtöiseen ajatteluun saimme evästystä Opetusministeriön muistioista (*Opetusministeriö 2007, 2009*), Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun koordinoimasta hankkeesta Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa (*Lätti & Putkuri 2008*) ja korkeakoulujen rehtorineuvostojen koordinoimasta AHOT-työryhmien työskentelystä (*Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto, Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2009*) sekä opetushenkilöstölle tarjotusta koulutuksesta (5 op) Tunne-projektin kautta toteutettuna.

AHOT-projekti ja opetussuunnitelmatyö käynnistettiin välittömästi syksyllä 2008 toimintansa aloittaneessa Metropoliasa.

Mitä AHOTissa tehty

Metropolian AHOT-projekti ajoittuu kahdelle vuodelle alkaen syksystä 2008, ja siitä vastaa projektipäällikkö. Projektille muodostettiin projektiryhmä, jossa on edustajat seitsemästä koulutusalaista muodostuvasta klusterista ja osaamisperustaisuuden rajapinnassa työskentelevistä henkilöistä. Projektin ohjausryhmänä on toiminut ammattikorkeakoulun johtoryhmä. Klustereiden edustajat ovat tiedon ja tavoitteiden välittäjäagentteja sekä projektin että klusterin suuntaan. Projektiryhmän työskentelystä raportoidaan klustereiden johtoryhmissä 1-2 kertaa vuodessa.

Projektisuunnitelmaan (AHOT-projektisuunnitelma 2008) kirjassimme seuraavia tavoiteltavia asioita:

- yhdessä hyväksytyt aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen periaatteet

- läpinäkyvän ja yhdenmukaisen AHOT-järjestelmän luominen ja käytäntöjen yhtenäistäminen
- monipuolisten osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen (TT) menetelmien näkyväksi tekeminen ja hyvien käytäntöjen etsiminen
- arviointiperiaatteiden ja -käytäntöjen luominen AHOT-järjestelmälle
- ohjaustoimenpiteiden, opiskelijan opintopolun ja tunnustamisen ja tunnustamisen toimenpiteiden yhdistäminen
- opiskelijoiden kansallista ja kansainvälistä liikkuvuutta tukevien menettelytapojen edistäminen
- AHOT-menettelyjä luotaessa sekä työelämän että opiskelijoiden kuuleminen elinikäisen oppimisen tukemiseksi
- koulutuksen järjestäminen henkilökunnalle yhteisen ymmärryksen vahvistamiseksi.

Aluksi loimme yhteistä ymmärrystä siitä, mitä aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen on. Lähestyimme asiaa muun muassa seuraavien kysymysten avulla:

- Mitä osaamisen tunnustaminen ja tunnustaminen edellyttävät ammattikorkeakoululta?
- Mitkä ovat opiskelijan oikeudet ja velvollisuudet AHOT-prosessin toteutumisessa?
- Miten osaamisperustainen ajattelu ja opetussuunnitelma tukevat AHOTia?
- Miten hallinnolliset päätökset tukevat AHOTia?
- Miten opettajan työ ja ohjaustoiminta muuttuvat?

Seuraavaksi projektiryhmä arvioi lukuisan määrän (15 erilaista) ammattikorkeakoulun hyväksiluku- ja korvaavuuslomakkeita sekä AHOT-lomakkeita. Tavoitteeksemme asetimme yhden yhteisen AHOT-lomakkeen, joka pohjautuu yhteiseen prosessikuvaukseen. Prosessikuvauksessa jaamme aiemmin hankitun osaamisen korkeakoulussa, muussa koulutuksessa ja työelämässä hankittuun osaamiseen

sekä muulla tavoin hankittuun osaamiseen, joka kuvaa arkioppimista (*kuvio 1*).

Opiskelijan osaamisen tunnistaminen etenee HOPS-keskustelujen kautta joko suoraan tai osaamisen osoittamisen kautta osaamisen tunnustamiseen (*ks. kuvio 1*). Osaamisen tunnistaminen johtaa joko hyväksilukupäätökseen tai osaamista täydentävään ratkaisuun, josta käytämme nimitystä pedagoginen ratkaisu. Pedagogisella ratkaisulla haluamme motivoida opiskelijaa ja osoittaa sen, että ammattikorkeakoulussa arvostamme opiskelijan aiempaa osaamista. Pedagogista ratkaisua edeltää opettajan ja opiskelijan välinen keskustelu ja osaamisen arviointi sekä osaamisen tarkastelu suhteessa osaamistavoitteisiin. Tämän pohjalta laaditaan suunnitelma osaamisen täydentämiseksi.

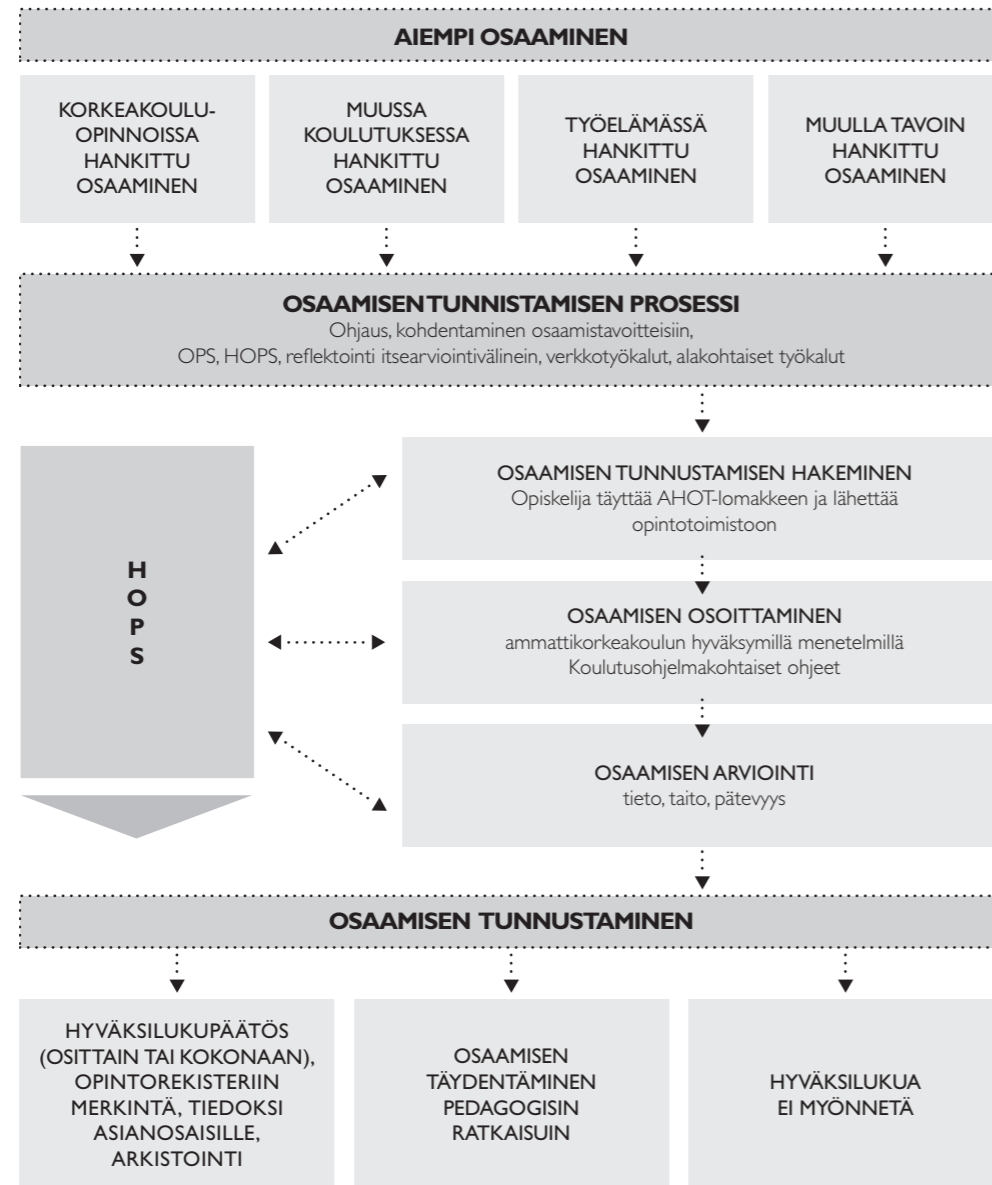
Kuviossa 1 on esitetty prosessikuvaus aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisesta päätöksentekoon. Prosessin pohjalta on luotu yhteistä AHOT-hakulomaketta opiskelijalle ja ammattikorkeakoulun toimijoille.

Koska aikuisopiskelijoilla on vahva kytkentä työelämään, se antaa opettajalle paljon mahdollisuuksia houkutella opiskelijan arkikäsitteiset, kokemukset ja osaaminen esiin ja jakoon laajemmin opiskelijaryhmässä. Osaamisen täydentäminen pedagogisin ratkaisuin siten, että opiskelijan aiempi osaaminen on käytössä opiskeluprosessin häiriintymättä, edellyttää opiskelun suunnittelua opiskelijälähtöisesti. (*Esim. Koivumäki & Strandén-Mahlamäki 2007*.)

Työssä olevien opiskelijoiden kokemusten hyödyntämistä opetuksessa on olemassa hyviä käytäntöjä, joissa työelämäyhteistyö tulee luontevaksi osaksi opiskelua. Ammattikorkeakoulussa tulisikin mielestämme järjestää hyvien käytäntöjen foorumeita. Syksyllä 2009 Metropoliasa käynnistyvä eri toimijoita osallistava Opettamisesta osaamiseen -koulutus mahdollistaa hyvien käytäntöjen jakamisen ja toisilta oppimisen.

Miten ohjaus muuttuu?

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen haastaa ammattikor-



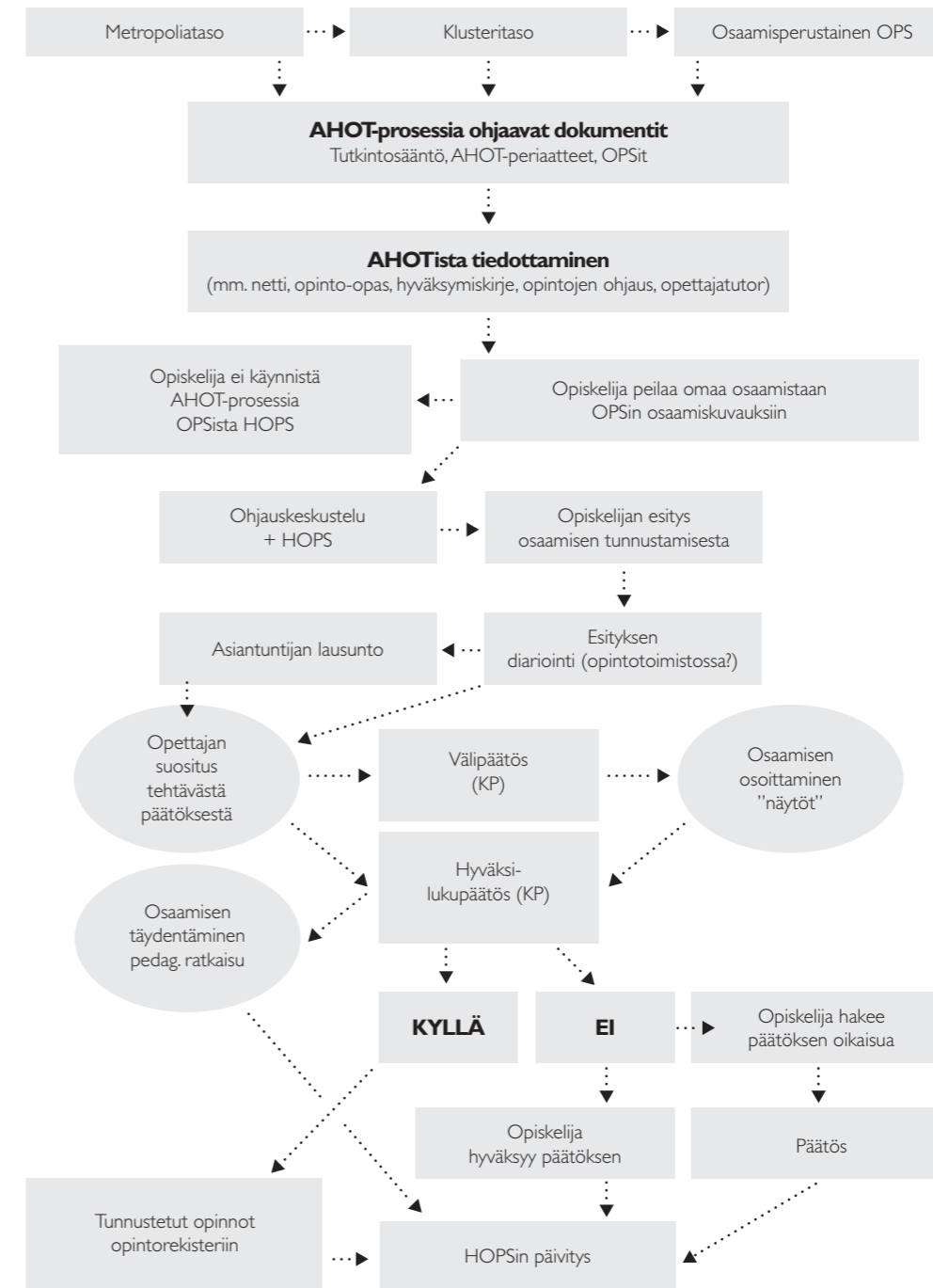
Kuvio 1.

Ammattikorkeakoulun AHOT-prosessi.

keakoulua kehittämään opintojen ohjausta ja ohjauksen käytäntöjä. Osa ohjauksen kokonaisuunnitelmaa on opiskelijalle laadittu ohje AHOT-prosessista. Ohjeessa kerrotaan muun muassa, mikä AHOT-prosessi on ja miten se käynnistetään.

Ohjauksella tuetaan opiskelijaa opintojen suunnittelussa ja opintoja koskevissa pää-

töksissä koko opiskelun ajan sekä valmennetaan opiskelijaa elinikäiseen oppimiseen. Ohjaustoimenpiteitä tarvitaan opiskelijan opintopolun eri vaiheissa. Näitä vaiheita ovat hakeutumisvaihe, opintojen aloitusvaihe, keskivaihe ja päätösvaihe. AHOT-projektissa keskitytään edistämään ensisijaisesti AHOTiin liittyviä ohjauksen käytäntöjä



Kuvio 2.

Opiskelijan AHOT-prosessi.

ammattikorkeakoulun omien opiskelijoiden osalta.

Ohjausmateriaalissa korostamme opiskelijan oikeutta hakea aiemmin hankitun osaamisen tunnustamista ja sitä, että AHOTin hakeminen on vapaaehtoista ja prosessi käynnistyy opiskelijan aloitteesta.

AHOTin ohjausmateriaali sisältää muun muassa seuraavia asioita:

- Opiskelijaa pyydetään tutustumaan opetussuunnitelmaan, opintokokonaisuuksiin, opintojaksojen sisältöihin ja osaamistavoitteisiin.
- Opiskelijalla on vastuu AHOT-prosessin käynnistämisestä ja osaamisen osoittamisesta.
- HOPS, AHOT ja ohjauskeskustelut kytkeytyvät toisiinsa. HOPS-keskustelu käydään pääsääntöisesti ennen AHOT-lomakkeen täyttämistä.
- Opiskelijalla on valitusoikeus päätöksestä.
- Tutkintösäännössä kuvataan hyväksilukukertymän vaikutus opiskeluaikaan.

AHOT-prosessin etenemistä opiskelijan näkökulmasta kuvaamme tässä vaiheessa edellisen kuvion avulla (kuvio 2).

Metropolia Ammattikorkeakoulun osaamisen ja osaamisjärjestelmien kehittämistävoitteeseen AHOT:n osalta edetään vaiheittain materiaalin tuottamisesta esipilotoinnin ja pilotoinnin kautta toiminnan vakiinnuttamiseen.

Edellä on kuvattu pohjatyötä AHOTin osalta ennen kevään 2009 esipilotointia. Esipilotoinnissa oli mukana kolme opiskelijaryhmää (hoitotyö, kulttuurituotanto ja liiketalous). Lisäksi sosiaalialalla kuvattiin muutamia osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen case-tapauksia. Esipilotoinnista on saatu välineitä prosessin kehittämiseen ennen pilotoinnin laajentamista koko ammattikorkeakouluun. Opiskelijan ohje vaatii esipilotoinnista saadun palautteen perusteella tarkennuksia. AHOT-lomake, jolla opiskelija hakee osaamisen tunnustamista, koettiin aluksi työlääksi mutta

aikaisempia lomakkeita käyttökelpoisemmaksi. Lomake halutaan sähköiseen muotoon prosessin nopeuttamiseksi eri toimijoiden välillä. (AHOT-pilotointisuunnitelma 2009.)

Kysymys opiskeluaajan lyhenemisestä puhuttaa koulutusohjelmia. Käymme keskustelua myös siitä, miten opintojen henkilökohtaistaminen lisää opettajan työtä ja mikä on riittävä resurssi, jotta henkilökohtainen ohjaus on mahdollista. Kolmantena esillä olevana kysymyksenä on se, miten pedagogisissa ratkaisuissa voidaan ottaa huomioon erilaista osaamista omaavat opiskelijat. (Vrt. Jänntti 2008.) Saatujen kokemusten pohjalta voidaan todeta, että joillakin aloilla AHOT edellyttää lähinnä käytäntöjen yhtenäistämistä, läpinäkyvyyden lisäämistä ja osaamisen tunnistamisen menetelmien laajentamista. Joillakin aloilla ajattelutavan muutostarve on muita suurempi.

AHOT-projektin toimenpideohjelman tavoitteisiin edetään vaiheittain (kuvio 3).

Mitä OPS-työssä on tehty?

Metropoliaassa opetussuunnitelmien kehittäminen osaamisperustaisiksi käynnistyi syksyllä 2008, jolloin Metropolian johtoryhmä ja hallitus linjasivat, että opetussuunnitelmat ovat osaamisperustaisia vuonna 2012. Osaamisperustaista ajattelua ja välineitä oli jo tätä ennen rakennettu sekä EVTEK ammattikorkeakoulussa että Stadiassa vuosina 2004–2006 Ammattikorkeakoulujen rehtori-neuvoston ARENE ry:n aloitteesta ja opetusministeriön rahoittamassa ECTS-projektissa (ARENE 2007). ECTS-projektin suositusten mukaisesti molempien ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmilla olivat ECTS-järjestelmän mukaiset opintopisteet ja opintojen mitoitukset sekä yleiset että koulutusohjelma-kohtaiset kompetenssit tehtyinä ja käytössä.

Kahden ammattikorkeakoulun yhdistyminen edellyttää kuitenkin yhtenäisten ohjeiden, käytänteiden ja välineiden luomista opetussuunnitelmatyöhön. Yhteiset opetussuunnitelmatyönohjeet ovat olleet käytössä

VAIHE 1, SYKSY 2008

- Projektiryhmän muodostaminen
- Projektisuunnitelma
- Alustavan materiaalin tuottaminen
- Valtakunnallinen yhteistyö

VAIHE 2, KEVÄT 2009

- Omaehtoinen esipilotointi
- Pilotointisuunnitelma
- Materiaalin jatkotyöstäminen ja vuokaavion laatiminen
- Projektisuunnitelman päivitys
- Koulutuksen käynnistäminen 27.2 ja jatkon suunnittelu
- 4AMK:n kumppanuusyhteistyön käynnistäminen
- Arviointisuunnitelma

VAIHE 3, SYKSY 2009

- Pilotoinnin toteutus sovituissa ryhmissä
- Koulutus Opettamisesta osaamiseen käynnistyy
- Pilotoinnin seuranta ja arviointi — arviointitiedon kerääminen
- Tutkintösäännön muutostarve AHOTin näkökulmasta

VAIHE 4, KEVÄT 2010

- Pilotointi, seuranta ja arviointi jatkuu...
- AHOT-prosessin parantaminen
- Valmistautuminen AHOT-prosessin laajentamiseen
- Hyvien käytäntöjen esille nostaminen ja jakaminen

VAIHE 5, SYKSY 2010

- Prosessin ja toiminnan parantaminen ja täydentäminen
- Järjestelmän vakiinnuttaminen vuoteen 2012
- Tunnistamisen menetelmien ym. kehittäminen

kahdella opetussuunnitelmien laadintakierroksella. Niitä tarkennetaan koko ajan Bolognan prosessista nousevia vaatimuksia vastaavaksi. Yhteisiä käytänteitä vahvistamaan on valmistumassa myös opetussuunnitelmatyön prosessikuvaus, jossa saatujen kokemusten pohjalta määritellään muun muassa prosessin omistaja, eri toimijoiden tehtävät ja prosessin aikataulu. Opetussuunnitelmat suunnitellaan ja tehdään syksyllä 2008 käyttöön otetulla OpsEditorilla.

Koulutusohjelmien opetussuunnittelusta vastaavat henkilöt laativat tutkinnon tavoitteet, opintojaksojen/kokonaisuuksien osaamistavoitteet ja kompetenssimatriisit sekä opintojen ajoituksen OpsEditorissa, josta ne julkaistaan opinto-oppaaseen. OpsEditori

on kehitetty VOPSU-projektissa, joka on osa Metropolian toiminnanohjauksen ja laadunvarmistuksen hanketta. VOPSU-projektissa kehitetään koulutuksen opetuksen suunnittelua, vuosisuunnittelua, oppimista ja opetusta tukevia järjestelmiä (VOPSU-projektin projektisuunnitelma 2008). Osaamisperustaista opetussuunnitelmatyötä tukemaan on laadittu myös sähköisiä lomakkeita, kuten ydinainesanalyysi ja opintojen mitoitukset. Opintojen mitoituksen taustalla on käytetty teosta Anna aikaa ajatella (Karjalainen, Alba & Jutila 2003).

Lukuvuonna 2008 - 2009 on järjestetty kolme Oppimistoiminnan foorumia. Näissä henkilöstölle on esitelty esimerkiksi koulutusohjelmissa käynnistynyttä opetussuun-

Kuio 3.

Metropolia
Ammattikorkeakoulun
AHOTin
toimenpideohjelma.

Olen

hyvin motivoitunut
opiskeluun ja mi-
nulla on tavoitteena
opiskella elämää ja
työtä varten.



nitelmien ja AHOTin kehittämistyötä sekä ammattikorkeakoulun linjauksia arvioinnille. Metropolian sisäisille verkkosivuille on tuotettu ohjeistusta ja aineistoa osaamisperustaisen opetussuunnitelman laadinnan tueksi sekä rakennettu työtila ja keskustelualue yhteiselle viestinnälle.

Opetussuunnitelmien kehittämistyötä koordinoiva projektipäällikkö on koulutusohjelmien aloitteesta pitänyt klustereissa koulutuksia ja alustuksia erilaisissa kokouksissa ja kehittämispäivissä opetussuunnitelmatyön tavoitteista ja toimenpiteistä vuoteen 2012. Koulutusohjelmissa ovat opetussuunnittelusta vastaavat henkilöt ja erilaisia tiimejä heidän työskentelynsä tukena. Keväällä käynnistynyt Oppimistoiminnan osaamistiimi toimii linkkinä Metropolian johtoon, klustereihin ja koulutusohjelmiin päin. Koulutusohjelmien neuvottelukunnat osallistuvat opetussuunnitelmatyöhön tuoden keskusteluun ja kehittämistyöhön työelämästä nousevat osaamistarpeet ja -vaatimukset.

Opetussuunnitelmien kehittämistyötä koordinoiva projektipäällikkö on ollut mukana VOPSU-projektissa, AHOT-työryhmässä ja tehnyt yhteistyötä koulutuksen kehittämissä palveluiden kanssa sekä erilaisissa verkostoissa. Tämä on auttanut osaamisperustaisen opetussuunnitelmatyön eteenpäin viemistä ja osaamisjärjestelmän rakentamista yhdessä muodostetun ymmärryksen ja sovittujen yhtenäisten käsitteiden käytön pohjalta.

Henkilöstölle ja johdolle suunnatun koulutuksen suunnittelua tehdään yhteistyössä koulutuksen kehittämissä palveluiden ja henkilöstön kehittämissä yksikön työntekijöiden kanssa. Syksyllä 2009 käynnistyvän Opettamisesta osaamiseen -kehittämishojelman rinnalle on rakenteilla myös verkkokurssi. Siinä keskitytään yksityiskohtaisemmin osaamisperustaisen opetussuunnitelmien rakentamiseen.

Tiedon ja osaamisen hankkiminen osaamisperustaisuudesta ja osaamisperustaisen opetussuunnitelmien laadinnasta on tapahtunut osallistumalla koulutuksiin, verkostoitu-

malla muiden ammattikorkeakoulujen kanssa sekä seuraamalla Bolognan prosessia.

Mitä arvioinnin osalta on tehty?

Suomen korkeakouluissa osaamisen ja oppimisen arviointi on opetuksesta ja arvioinnista vastaavan opettajan vastuulla eikä yhtenäisiä arviointijärjestelmiä tai arvioinnin ohjeistusta useinkaan ole käytössä. Opettajakoulutuksessa tulisikin osaamisperustaisuuden myötä panostaa nykyistä enemmän osaamisen arvioinnin eri muotoihin ja menetelmiin. Tämä tukisi yhtenäisten arviointijärjestelmien muodostumista sekä osaamisen ja oppimisen arvioinnin läpinäkyväksi tekemistä ammattikorkeakoulussa. Se laajentaisi myös opettajien näkemystä arvioinnista, sillä monelle opettajalle arviointi on vain summatiivista arviointia - arvosanan laskennallista määrittelyä opintojaksoon liittyvien harjoitustehtävien, kokeiden ja tenttien suoritusten sekä joskus myös opetuksessa läsnäolon perusteella.

Metropolia Ammattikorkeakoulun tutkintösäännössä (2008) on luku Arviointi ja muiden opintojen hyväksiluku, jossa on neljä kappaletta:

- Opintosuoritusten arviointi
- Opintojen hyväksilukeminen ja korvaaminen
- Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä
- Oikaisupyynnön opintosuoritusten arviointiin tai hyväksilukemis- tai korvaavuuspäätökseen.

Kappaleessa opintosuoritusten arviointi sanotaan: ”Opintosuoritusten arviointimenetelmää määritellään opintojen toteutussuunnitelmassa. Arvioinnista vastaa opintosuorituksen toteutuksesta vastaava opettaja. Opiskelijan tulee saada opintosuorituksen alkaessa tiedot arvioinnin perusteista, joiden tulee pohjautua opintosuorituksen tavoitteisiin.” Kappaleen lopussa kerrotaan, että ”Metropolia määrittelee opintojen arviointiin liittyvät kriteerit ja toimintatavat tarkemmin opintosuoritusten arviointiohjeessa.”

Tutkintösäännössä kytketään arviointi osaamistavoitteisiin ja edellytetään opettajan ilmoittavan arvioinnin perusteet etukäteen laatimassaan opintojakson toteutussuunnitelmassa. Opintojaksokohtaisten arviointimenetelmien valinta ja niiden kehittäminen on edelleen opettajan vastuulla. Metropolia on valmisteltu opintosuoritusten arviointiohje (2009), mutta sitä ei vielä ole virallisesti hyväksytty. Siinä arviointia ohjataan osaamispe-

rustaiseksi ja kohti kehittävää, formatiivista arviointia. Ohjeistus koskee nuorten ja aikuisten tutkintoon johtavaa koulutusta, ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja ja erikoistumisopintoja. Myös aiemmin hankitun osaamisen arvioinnissa sovelletaan tämän ohjeen periaatteita ja käytäntöjä.

Seuraavaan kuvioon (kuvio 4) on poimittu ne osiot arviointiohjeesta, joissa opintosuoritusten arviointi liitetään osaamistavoitteisiin

I OPINTOSUORITUSTEN ARVIOINNIN PERIAATTEET

1. Arvioinnin tavoitteet ja tarkoitus

Arvioinnin tavoitteena on

- tukea opiskelijan oppimista ja osaamisen kehittymistä, arvioida ja kehittää koulutuksen ja oppimisen laatua. Arvioinnin tarkoituksena on
- kertoa, että opiskelija on saavuttanut tietyt osaamistavoitteet
- kertoa, millä suoritusten tasolla opiskelija on saavuttanut osaamistavoitteet.

2. Arvioinnin periaatteet

Arviointia tekevien tulee varmistaa, että arviointi ja sen menetelmät kohdistuvat määriteltyihin osaamis-/oppimistavoitteisiin. Arvioinnin tulee olla

- oikeudenmukaista ts. ymmärrettävää ja tasa-arvoista
- perusteltua ts. arviointimenetelmät mahdollistavat oppimistulosten vertaamisen asetettuihin osaamistavoitteisiin.

3. Arvioinnista tiedottaminen sisältää

- mitä osaamis-/oppimistavoitteita on tarkoitus arvioida.

4. Palaute osana arviointia

- Palautteessa yhdistetään osaamistavoitteet, oppimistulokset ja arvioinnin kriteerit.

II OPINTOSUORITUSTEN ARVIOINNIN KÄYTÄNNÖT

1. Arviointiprosessi ja sen tietojärjestelmät

- Arviointi perustuu osaamistavoitteiden ja ydinosaamisen määrittelyyn, joka tehdään koulutusohjelman kaikille opintojaksoille opetussuunnitelmassa (OPS) OpsEditori-ohjelman kautta.
- Opettaja tarkentaa opintojakson toteutusta toteutussuunnittelussa Tuubin TOTSU-työvälineellä -osaamistavoitteista johdetaan yksityiskohtaisemmat oppimistavoitteet, ydinosaamista tarkennetaan ja lisätään mahdollinen erityisosaaminen ja täydentävä osaaminen, sisällöt tarkentuvat vastaavasti (apuna Toteutus- ja arviointisuunnitelmapohja)
- Opettaja laatii arviointisuunnitelman (apuna Toteutus- ja arviointisuunnitelmapohja), merkitsee TOTSUun opiskelijoille tiedot arvioinnin perusteista, arviointikriteereistä ja -ajankohdista.
- Opintojakson lopussa opiskelija antaa palautteen opintojakson toteutuksesta ja opetuksesta sekä itsearviointiin omasta opiskelusta ja oppimisesta Opintojaksopalaute-järjestelmän kautta.

2. Arviointimalleja

- Arvioinnissa suositellaan käytettäväksi useita eri menetelmiä, joita voivat olla esim.
- Itsearviointi: Opiskelija arvioi omaa suoritustaan ja oppimistuloksiaan arvioinnin kriteereitä ja osaamis- ja oppimistavoitteita vasten.

Kuvio 4.

Osaamisperustaisuuden
näkyminen
arviointiohjeessa.

ja niiden saavuttamiseen sekä osaamisen kehittämiseen ja arviointiin.

Metropoliassa pitää kehittää edelleen arvioinnin käytäntöjä ja arviointimenetelmiä ainakin seuraavissa kohdissa: eri arvosanoja vastaavien osaamis- ja oppimistavoitteiden määrittely, opintojaksopalautteen hyödyntäminen osana kehittävää arviointia, hyvien arviointikäytäntöjen kirjaaminen ja levittäminen.

KEHITTÄMISHAASTEITA JA RATKAISTAVIA ASIOITA AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Keskeisenä haasteenamme osaamisen kehittämisessä on osaamisjärjestelmän käyttöönotto ja jatkokehitys Metropolian neljällä koulutus- alalla ja niiden seitsemässä koulutuksen tulosyksikössä, klusterissa. Osaamisjärjestelmän käsitteistä, periaatteista ja toimintavoista pitää luoda ammattikorkeakoulun yhteinen ymmärrys toiminnan taustalle. Näitä käsitteitä ovat esimerkiksi käsiteryhvät osaamistavoite - osaamistulos - oppimistavoite - oppimistulos, korvaava suoritus - hyväksilukeminen - AHOT ja arvostelu - arviointi - palaute.

Toisena haasteenamme on työelämän ja kansainvälisyyden vahvempi kytkentä osaamisjärjestelmään. Tuottaako koulutus sitä, mitä kansainvälistyvä työelämä ja eurooppalainen korkeakoulualue edellyttävät? Opetussuunnitelmien kohdalla tämä tarkoittaa tutkintojen oppimistulosten määrittelyä korkeakoulututkintojen ja tutkintojen kansallisten viitekehysten (NQF) pohjalta (*Opetusministeriö 2005*). Arvioinnin on tällöin kohdistuttava osaamistavoitteiden saavuttamiseen ja arviointimenetelmien on tuettava osaamisen kehittymistä.

LÄHTEET

AHOT-pilotointisuunnitelma. 2009. Metropolia Ammattikorkeakoulu.
AHOT-projektisuunnitelma. 2008. Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Kolmanneksi haasteeksi nostamme läpinäkyvät ja tasa-arvoiset osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen järjestelmät kaikkialla ammattikorkeakoulussa. Miten ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden osaamisen tunnistaminen toimii? Tietävätkö opiskelijat ja työelämät tästä? Tämä edellyttää yhteistyötä ja tiedottamista oman korkeakoulun sisällä, kansainvälisille kumppanikorkeakouluille ja työpaikoille.

Neljäntenä haasteena on opiskelijan ohjaustoiminnan kehittäminen opiskelijan osaamisen kehittymistä tukeväksi. Tätä tukemaan Metropolia otetaan käyttöön muun muassa sähköinen opiskelijan HOPS-työkalu, eHOPS, jonka toiminnallisuuksien määrittelytyö on parhaillaan käynnissä. Tavoitteena on tehdä eHOPSista eräänlainen ”opiskelijan kehityskeskustelun” työväline, johon osaamisen kehittämisen näkökulma voidaan rakentaa keskeiseksi periaatteeksi.

On siis useita asioita, jotka sekä opiskelijan, korkeakoulujärjestelmän ja työelämän näkökulmasta osaamisjärjestelmässä tulee sovittaa yhteen, tehdä läpinäkyviksi ja miettiä niiden merkitysrakenteet ja kytkökset toisiinsa. Tähän tarvitaan osaavaa ja motivoitunutta henkilöstöä, joka ymmärtää oman toimintansa tärkeyden osana osaamisjärjestelmää.

Seuraava askelemme osaamisjärjestelmän kehittämisessä onkin opetussuunnitelmatyötä tekevän, opetusta suunnittelevan ja toteuttavan sekä opinto- ja AHOT-ohjausta antavan henkilöstön täydennyskoulutus. Elokuussa 2009 alkaa Metropolia Opettamisesta osaamiseen -kehittämishjelma. Kehittämishjelman kantavana teemana on työelämän tarpeisiin vastaavan osaamisen tuottaminen, jota lähestytään opetussuunnitelmien, AHOTin, pedagogiikan, ohjauksen ja arvioinnin näkökulmasta. ■

ARENE. 2007. Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Projektin loppuraportti. Helsinki: Arene.

Jääntti, J. 2008. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käytännöt Kuopion yliopistossa. Kuopio: Kuopion yliopiston julkaisu F. Yliopistotiedot 43.

Karjalainen, A., Alha, K. & Jutila, S. 2003. Anna aikaa ajatella. Oulu: Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikkö.

Koivumäki, L. & Strandén-Mahlamäki, T. 2007. Kehittämisestä käytäntöön – tekoja aikuisopiskelijan oppimisen edistämiseksi. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulun julkaisu. Sarja D. Verkkajulkaisu.

Lätti, M. & Putkuri, P. (toim.) 2008. Ohjaus on kuin tekisi palapeliä. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisu C: 32.

Metropolia Ammattikorkeakoulun tutkintosääntö. 2008.

Metropolia Ammattikorkeakoulu opintosuoritusten arviointiohje. 2009.

Opetusministeriö. 2005. Korkeakoulututkintojen viitekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 4. Helsinki: Opetusministeriö.

Opetusministeriö. 2007. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 4. Helsinki: Opetusministeriö.

Opetusministeriö. 2009. Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. AKKU-johtoryhmän toimenpide-ehdotukset (toinen väliraportti). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 11. Helsinki: Opetusministeriö.

Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto, Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. 2009. Oppimisesta osaamiseen: Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Työryhmäraportti: Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto & Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto maaliskuu 2009.

Teesit. 2008. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä opintojen henkilökohtaistamisen koulutukseen osallistuneiden ”Teesit” 6.5.2008. Stadia.

Tiainen, A.-M. 2008. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ammattikorkeakoulun aikuiskoulutuksessa. ”Suurin osa toimijoista on hyväksynyt aiemmin opittua vain suorituskäytännön perusteella.” Kehittämishanke. Ammatillinen opinto-ohjaajankoulutus. Hämeen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Virkkunen, J., Ahonen, H & Lintula, L. 2008. Uuden toimintakonseptin kehittäminen ammattikorkeakouluun. Muutoslaboratorio yhteisen kehittämisen välineenä. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisu. Sarja A: Tutkimuksia ja raportit 13.

VOPSU-projektin projektisuunnitelma. 2008. Metropolia Ammattikorkeakoulun toiminnanohjauksen ja laadunvarmistuksen hanke. 29.9.2008.

Pirjo Kuisma

OSAAMISTA ON, MUTTA MITEN SE INTEGROITUU OSAKSI SUORITETTAVAA TUTKINTOA?

AHOT-prosessi Hämeen ammattikorkeakoulussa

Hämeen ammattikorkeakoulussa (HAMK) on ollut 1.8.2008 alkaen käytössä yhtenäinen laadunvarmistusjärjestelmän mukainen ohjeistus aiemmin ja muualla hankitun osaamisen tunnistamiseksi ja tunnustamiseksi. Yhteinen ohjeistus luo pohjan opiskelijoiden yhdenvertaiselle ja oikeudenmukaiselle kohdellulle.

AHOT-prosessien suunnittelu käynnistyi HAMKissa vuonna 2007 OPM:n AHOT-julkaisun ilmestyttyä, ja korkeakoulujen Bolognaseminaari joulukuussa 2007 vauhditti asiaa. Talvella 2008 työskenteli HAMKin AHOT-työryhmä, joka valmisteli sekä opintosuoritusten arviointi -toimintaohjetta että AHOT-toimintaohjetta. Työryhmä muodostui eri alojen asiantuntijoista: mukana oli opintojen ohjaajien, opettajien, koulutusohjelmajohtajien ja opetushallinnon edustajia. Työryhmän tekemiä luonnoksia käsiteltiin kevättalven aikana pidetyissä kaikille kiinnostuneille avoimissa arvioinnin iltapäivissä. Yhteinen keskustelu antoi ryhmälle palautetta ja suuntasi asiaa eteenpäin. Kesäkuussa 2008 rehtori hyväksyi opintosuoritusten arviointi ja AHOT-ohjeet, ja ohjeiden mukainen toiminta alkoi lukuvuoden 2008 - 2009 alusta. Yhteinen ohjeistus on tärkeää opiskelijan oikeusturvan näkökulmasta myös sen vuoksi, että ohjeissa kerrotaan opiskelijan oikaisumenetelyt, joita hänellä on käytettävissä, jos päätös ei hänen mielestään ole oikea.

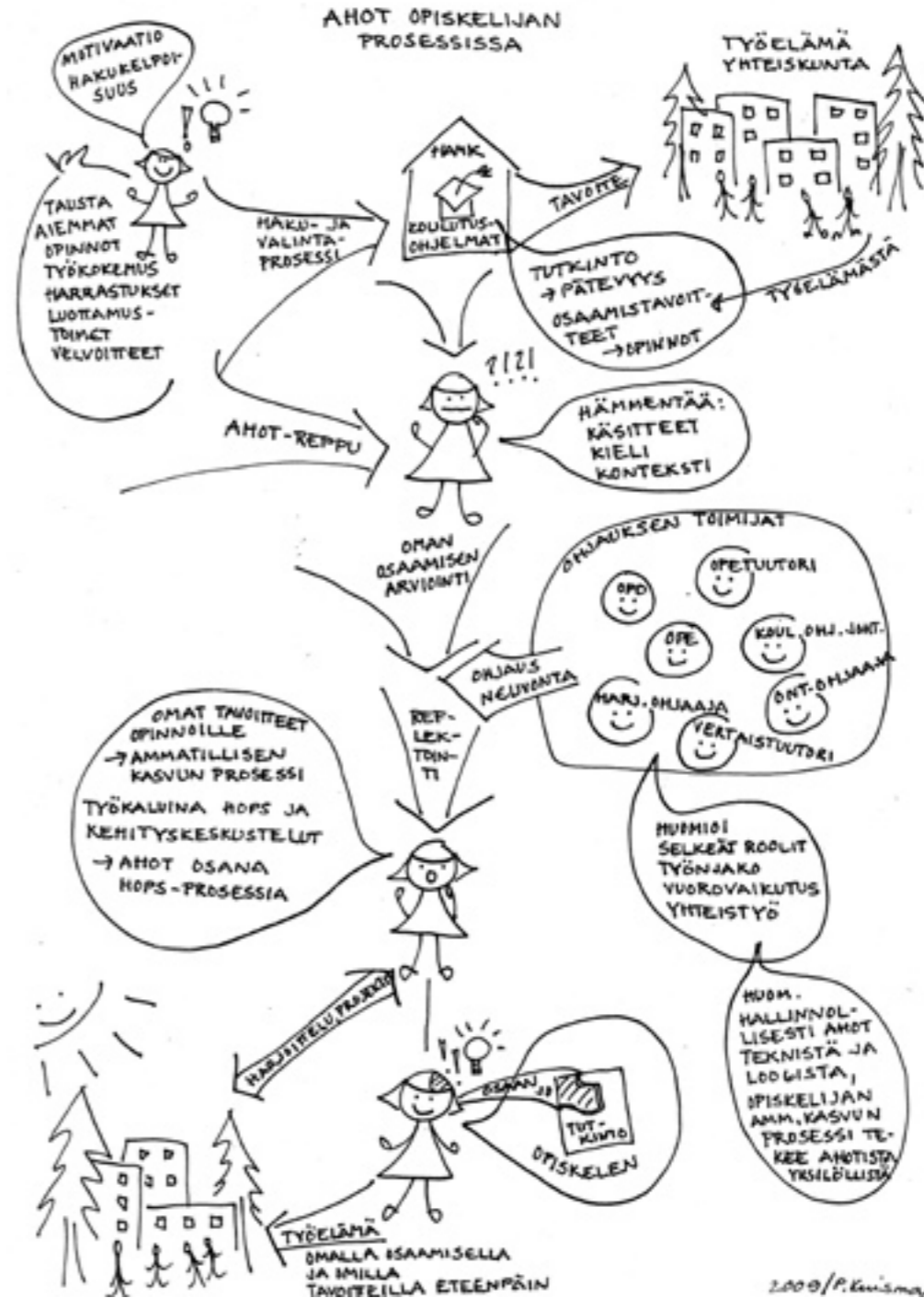
AHOT-prosessin yksi haaste on se, että siinä on paljon tuttua, mutta myös merkittävästi uutta verrattuna aikaisempiin käytänteisiin. HAMKissa on aina osattu hyväksilukea sekä

aikaisempia korkeakoulutasoisia opintoja että työkokemusta. Etenkin opintojen hyväksilukeminen on aina perustunut todistuksissa oleviin suorituksiin. Yhteys siihen, miten opiskelija asiat oikeasti osaa, on saattanut jäädä hämäräksi.

Ammattikorkeakoululainsäädäntö kieltää koulutukseen hakuvaiheessa sisäänpääsyyn liittyvien opintojen hyväksymisen hyväksilukuna. Vastaavasti on totuttu käytäntöön, että yksi koulutus voidaan käyttää hyväksilukuna vain kertaalleen. AHOT-menettelyt muuttavat näitä käytänteitä, koska AHOT-ajattelun perustana on opiskelijan osaaminen. Samaa osaamista voi olla eri tutkinnoissa, samaa osaamista voi osin olla toisen asteen ja korkeasteen tutkintojen tavoitteissa. AHOT-menettelyissä muun kuin korkeakoulutason opinnoissa hankitun tutkinnon tavoitteiden mukaisen osaamisen voi osoittaa näytöin.

Monialaisessa HAMKissa on monenlaisen osaamisen tunnistamista ja tunnustamista. Tämä on iso haaste AHOT-prosessien käytännön toteutukselle ja opetushenkilöstön valmistukselle. Tämä edellyttää edelleen sekä alakohtaista että koko HAMKin yhteistä keskustelua ja työmenettelyjen auki purkamista. AHOT-prosessien suunnittelu on tasapainottelua riittävän laadunvarmistuksen mutta ei liian monimutkaisten tai byrokraattisten toimintatapojen välimaastossa.

Opettajan näkökulmasta on tärkeää opiskelijoiden aiemmin hankitun osaamisen oikea-aikainen tunnistaminen. HAMKissa osaamisen osoittaminen näytöin kytkeytyy opintojaksojen normaaliin toteutustahtiin.



Kuva 1.

AHOT-prosessi opiskelijan näkökulmasta.

Näin opettaja voi ajoittaa näyttöjen vastaanottamisen opintojakson opetuksen kanssa samaan ajankohtaan. Näyttönä opintojakson suorittavat opiskelijat pienentävät ryhmäkokoa ja vapauttavat siten opettajalle aikaa ohjata niitä, jotka ohjausta enemmän kyseisessä asiassa tarvitsevat. Toisaalta opettajan työn resursoinnissa on huomioitava AHOT-prosessien hoitamiseen tarvittava aika.

AHOT-prosessien hoitamisen perustana on opetussuunnitelma. HAMKissa opetussuunnitelmat on tehty ECTS-projektin suositusten pohjalta vuodesta 2007 alkaen, siis ennen AHOT-prosessien kuvaamista. Kuitenkin vasta AHOT-menettelyt ovat tuoneet konkreettisesti esille tarpeen kirkastaa osamistavoiteajattelua ja opintojaksojen tavoitekuvausta opetussuunnitelmissa. Toteutus- ja opetussuunnitelmissa olevien arviointiperusteiden aukikirjoittamisessa ollaan vasta alkumetreillä. Opetussuunnitelmien osaamisperustaisuus on parin vuoden kokemusten perusteella konkretisoitumassa koulutusohjelmien henkilöstölle, samoin opiskelijoille.

Opiskelijan AHOT-prosessi tulee aina kytkeä osaksi HOPS-prosessia. HOPSin teossa opiskelija arvioi omaa osaamistaan suhteessa tutkinnon ja opintokokonaisuuksien tai opintojaksojen tavoitteita. Opetussuunnitelmassa nämä asiat pitää kuvata opiskelijaa varten ja riittävän konkreettisenä osaamisena. Osaamisen tasot taas tulevat esille opintojaksojen toteutus- ja opetussuunnitelmien arviointiperusteissa.

Opiskelija saa HOPS-työhön välineitä opintojen ohjauksessa. Tärkeä elementti oman ammatillisen kasvun arvioinnissa on

opettajatuutorin tai muun ohjaajan kanssa käytävät kehityskeskustelut. Kehityskeskustelussa opiskelija saa apua oman osaamisen tunnistamiseen ja tutkinnon opetussuunnitelman tekstien ja tavoitteiden tulkintaan. Opiskelijoiden ohjaajat ovat siis hyvin keskeisessä asemassa siinä, miten AHOT-prosessit sujuvat opiskelijatasolla. Kuitenkin on muistettava, että opiskelija itse tekee aina valinnan siitä, haluaako hän aiemmin hankkimaansa osaamista tunnustettavaksi.

On hyvä, että valtakunnassa tehdään yhteistä AHOT-työtä koko korkeakoulusektorilla. Tällä työllä on jo kova kiire. AHOTin määrittelyssä ja pelisääntöjen luomisessa on muistettava myös yhteistyö muiden viranomaisten kanssa, jotka vaikuttavat opiskelijan arkeen ja opintoihin. Tässä yhteistyössä keskeisessä asemassa on Kansaneläkelaitos. Kelassa tehdään nyt myös omia määrittelyjä siitä, miten AHOT-opinnot vaikuttavat opintojen edistymisen seurantaan. Kun osa korkeakouluista arvioi näytöt hyväksilukuina ja osa arvioitavina suorituksina, niin miten Kelassa voidaan käsitellä opiskelijoita tasapuolisesti. Opintosuoritusrekisterit ovat ainoa lähde, johon opintojen edistymisen seuranta voidaan perustaa, niissä pitää siis huomioida AHOT-opinnot yhtenevästi koko valtakunnassa.

Edellisellä sivulla olleessa kuvassa (kuva 1) on jäsennetty sitä, miten AHOT-prosessi kulkee opiskelijan mukana opiskelupaikan hakuvaiheesta työelämään asti. Tätä ymmärrystä on rakennettu HAMKissa opintojen ohjaajien, opettajatuutorien ja koulutuksen tukipalvelujen yhteistyönä. ■

Anneli Airola

"TÄMÄN MINÄ JO OSAAN!" Tunnustusta aiemmin hankitulle kieliosaamiselle Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa

AIKAISEMMIN
HANKITUN OSAAMISEN
TUNNISTAMINEN JA
TUNNUSTAMINEN



JOHDANTO

Ammatilliset kieli- ja viestintäopinnot ovat olleet oleellinen osa ammattikorkeakoulututkintoja ammattikorkeakoulujen perustamisesta saakka. Ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen tavoitteena on antaa opiskelijalle mm. riittävä viestintä- ja kielitaito (A352/2003, Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003, 7 §). Riittävää kielitaitoa tarkennetaan saman asetuksen 8 §:ssä seuraavasti: ”Opiskelijan tulee osoittaa saavuttaneensa ammattikorkeakoulututkintoon sisältyvissä opinnoissa tai muulla tavoin: 1) suomen ja ruotsin taito, joka julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta annetun lain (424/2003) mukaan vaaditaan korkeakoulututkintoa edellyttävään virkaan kaksikielisellä virka-alueella ja joka on tarpeen oman alan/ammattin harjoittamisen ja ammatillisen kehittymisen kannalta; sekä 2)

sellainen yhden tai kahden vieraan kielen kirjallinen ja suullinen taito, joka ammatin harjoittamisen ja ammatillisen kehittymisen kannalta on tarpeellinen” (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003, 8 §).

Yllä kuvattu asetusteksti määrittää ammattikorkeakoulujen kieliopintojen viralliset valtakunnalliset tavoitteet. Kielitaitotavoitteet ovat yhdenmukaisia eurooppalaisen kielipolitiikan kanssa, jonka mukaan jokaisen eurooppalaisen tulisi osata ainakin kahta Euroopassa käytettyä vierasta kieltä oman äidinkielen lisäksi (White Paper on education and training, teaching and learning – Towards the learning society 1996; European Indicator of Language Competence 2005). Asetuksessa määritellyt kieltenopetuksen tavoitteet ovat samansuuntaisia myös eurooppalaisen kieltenopetuksen ja oppimisen viitekehyksen kanssa (Euroop-

“
On

toisaalta hyväksyttävä
itsensä oppijana
ja kehittyttävä yksilö-
nä ja se tuo mukana
runsaasti paineita.
Ja ristiriitoja.

”

palainen viitekehys 2003), jonka keskeisiä tavoitteita ovat eurooppalaisen monikielisuuden ja kulttuuritietoisuuden edistäminen sekä Euroopan maiden oppilaitosten yhteistyön edistäminen.

Kieli- ja viestintätaidon merkitys korostuu kansainvälistyneen työelämän vuorovaikutustilanteissa. Kansainvälistyminen Suomessa on ollut nopeaa siitä lähtien, kun Suomi liittyi Euroopan unioniin (EU) alkuvuodesta 1995. Kansainvälistyminen on merkinnyt kommunikointivalmiuksien ja kulttuurisen kompetenssin korostumista. Kieli- ja viestintätaitoja sekä kulttuurien välistä kompetenssia tarvitaan yhä useammalla työpaikalla, myös ns. suorittavan tason tehtävissä. Tulevaisuuden ennusteet osoittavat kieli- ja viestintätaidon tarpeiden lisääntyvän nykyisestäkin: kansainvälisen työvoiman liikkuvuus lisääntyy, kansainväliset kontaktit ja verkostot lisääntyvät sekä suomalaiset työpaikat monikulttuuristuvat. Kansainvälinen liikkuvuus ja kielitaidon tarve ovat lisänneet omaehtoista kielten opiskelua. Tämä on vaikuttanut mm. siihen, että ammattikorkeakouluun tulevilla opiskelijoilla - varsinkin aikuisopiskelijoilla - saattaa olla joko nonformaalisissa koulutuksessa tai arkioppimisena hankittua kieliosaamista, jota tähän mennessä ei ole hyväksiluetu AMK-tutkintoon johtavissa opinnoissa.

AIEMMIN HANKITUN KIELIOSAAMISEN TUNNISTAMINEN JA TUNNUSTAMINEN POHJOIS-KARJALAN AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Kun aiemmin hankitun kieliosaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen otetaan käyttöön korkeakouluissa, se merkitsee kieliosaamisen uudenlaista tarkastelua. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen perustuu ajatukseen siitä, että opiskelijan osaaminen on tärkeää. Se, missä ja miten kieliosaaminen on hankittu, menettää merkityksensä. Lähtökohtana on siis elinikäisen oppimisen periaate, jonka mukaan yksi-

lön osaaminen muodostuu sekä muodollisessa koulutusjärjestelmässä hankittuna osaamisena että sen ulkopuolella hankittuna epävirallisena oppimisena ja arkioppimisena.

Lähtökohtia aiemmin hankitun kieliosaamisen tunnistamiselle ja tunnustamiselle

Tähän asti kieliopinnot hyväksiluvuissa ja korvaavuuksissa on noudatettu lähes kaikissa ammattikorkeakouluissa ARENEn vuonna 2005 antamaa kielityöryhmän laatimaa suositusta, jonka mukaan 1) ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa suoritettujen saman ammattialan kieliopinnot hyväksiluetaan sellaisenaan ja 2) ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa suoritettujen eri ammattialan kieliopinnot edellyttävät alakohtaista täydennystä (*Suosituksia kieltenopetuksen käytännöiksi ammattikorkeakouluissa 2004*). Kokemusta korvaavista ja hyväksiluetavista kieliopinnoista on runsaasti eri ammattikorkeakouluissa. Alakohtaisina täydennystapoina kieliopinnoissa käytetään mm. osatenttiä, suullista tenttiä ja/tai osallistumista tietyille oppitunneille. Tiedossa ei ole, että arkioppimista tai nonformaalisissa koulutuksissa hankittua osaamista olisi ainakaan laajemmalti hyväksiluettu ammattikorkeakoulujen kieli- ja viestintäopinnoissa.

AHOT-ohjeistus Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa on laadittu ohjeistus aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Ohjeistus on tarkoitettu ottaa käyttöön syksyllä 2010, kun uudet, osaamisperustaiset opetussuunnitelmat otetaan käyttöön. Koulutusohjelmat voivat halutessaan pilotoida AHOT-ohjeistusta syksyllä 2009 ja keväällä 2010. Kieliopinnoissa ohjeistusta on pilotoitu syksystä 2008 alkaen.

Aiemmin opitun osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessi on olennainen osa opiskelijan ohjausta ja HOPSin laatimista, eli aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen linkitetään oleelliseksi osaksi opiskelijan opintopolkua. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyvät toimenpiteet huomioidaan opiskelijan opintopolun kaikissa vaiheissa: opiskelijan hakeutuessa ammattikorkeakouluun, opintojen keskivaiheilla ja opintojen päättövaiheessa. (Ks. tarkemmin Raimo Jaakkolan artikkeli tässä julkaisussa.) HOPSin laatimisen yhteydessä opiskelija tutustuu korkeakoulun opetussuunnitelmaan ja peilaa kieliosaamistaan kielten opintojaksojen osaamistavoitteisiin. Osaamistavoitteiden kuvausten perusteella opiskelijalle tulisi muotoutua kuva siitä, onko hänellä aiempaa kieliosaamista, ja myös siitä, haluaako hän hyväksilukuja aiemman osaamisensa perusteella. Hyväksiluettavia kieliopinnoita voivat olla ennen Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa tapahtuvia opintoja suoritettujen korkeakoulutasoisten kieliopinnot tai muu aiemmin hankittu kieliosaaminen. Kun on kysymys korvaavista tai tutkintoon sisällytettävistä kotimaisissa tai ulkomaisissa korkeakouluissa suoritetuista kieliopinnoista, opiskelija hakee hyväksilukua täyttämällä hyväksilukulomakkeen ja liittämällä mukaan todistusjäljennöksen. Kyseisen kielen opettaja vertaa todistusta opintojakson osaamistavoitteisiin, tunnistaa opiskelijan osaamisen, arvioi opintojakson ja tekee esityksen hyväksiluvusta.

Jos opiskelijalla on muuta aiemmin hankittua kieliosaamista, hän tekee ehdotuksen, minkä opintojakson/mitkä opintojaksot kokonaan tai osittain hän haluaa hyväksiluettavaksi. Tässä vaiheessa opiskelija käy ohjauskeskustelun opintojen ohjaajan ja/tai kyseisen kielenopettajan kanssa. Opiskelija ohjataan arvioimaan kielitaitoaan Dialang-ohjelman avulla, jota käytetään Euroopan laajuisesti kielitaidon taitotasoarviointiin ja itsearviointiin (*Dialang 2009*). Opiskelija liittää hyväksilukulomakkeen mukaan osaamisportfolion,

johon hän sisällyttää CV:n ja itsearviointin omasta osaamisestaan suhteessa osaamistavoitteisiin sekä hyväksilukemisen kannalta keskeiseksi katsomiaan itse tuottamiaan konkreettisia tuotoksia (esimerkiksi työssä laaditut asiakirjat, kielisalkku, oppimispäiväkirja) sekä näyttöjä, jossa kuvataan opiskelijan osaamista (esimerkiksi työtodistukset ja muut todistukset). Kieltenopettaja arvioi portfolion perusteella, onko opiskelijalla mahdollisuus hyväksilukuun. Jos kielenopettaja katsoo, että opiskelijalla ei ole mahdollisuutta hyväksilukuun, hän käy ohjauskeskustelun opiskelijan kanssa ja opiskelija suorittaa opintojakson normaalisti.

Myönteisessä tapauksessa kielenopettaja kutsuu opiskelijan portfolion esittämislaisuuteen. Opiskelija esittelee portfolion, jolloin tarkastetaan, että toteennäytettävä osaaminen vastaa osaamistavoitteita, ja se, että opiskelijan toimittamat dokumentit ovat riittäviä, valideja, aitoja, luotettavia ja ajan tasalla olevia. Opiskelija esittelee ruotsin ja englannin kielissä portfolion kyseisellä kielellä, jolloin samalla arvioidaan suullinen kielitaito. Myös muissa kielissä suullinen kielitaito on arvioinnin kohteena. Opettaja arvioi osaamisen näytön samoin kriteerein kuin kyseisen opintojakson ja tekee esityksen hyväksiluvusta. Ruotsin kielessä opettaja antaa arvosanan sekä suullisesta että kirjallisesta kielitaidosta, mikä on kielilain edellytys. Portfolion esittämisen jälkeen opettaja ja opiskelija käyvät arviointikeskustelun. Opiskelija pohtii, mitä hän on oppinut omasta osaamisestaan prosessin aikana, ja miettii toimenpiteitä, joita hän tarvitsee osaamisensa ylläpitämiseksi.

POHDINTA

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen pilotointi kieliopinnoissa on aloitettu Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa syksyllä 2008. Koska AHOT-menetelmästä ei ole vielä informoitu opiskelijoita

esimerkiksi www-sivuilla, aiemmin hankitun osaamisen tunnustamista hakevia opiskelijoita on ollut vasta muutama. Kieliopinnoissa neljä opiskelijaa on syksystä 2008 lähtien hakenut hyväksilukua aiemman hankitun osaamisen perusteella. Opiskelijoiden palautteen mukaan itsearviointin laatiminen omasta osaamisesta suhteessa osaamistavoitteisiin ja oman osaamisen reflektointi on aikaa vievä prosessi. Eräs opiskelija totesikin, että itsearviointia tehdessään hän oppi todella paljon; todennäköisesti paljon enemmän kuin olisi oppinut kyseisellä opintojaksolla.

Myös kielenopettajien kokemukset AHOT-menettelystä ovat positiivisia. Esimerkiksi eräs opiskelija haki hyväksilukua ranskan kielestä arkioppimiseensa perustuen, koska oli asunut useita vuosia Kanadan ranskankielisellä alueella. Olisi turhauttavaa sekä opiskelijalle että opettajalle, jos tällaisen opiskelijan tulisi osallistua ranskan kielen alkeiskurssille. Opettajien toiveena on saada koulutusta ja kokemusten jakamista AHOT-prosessista.

Opettajat uskovat, että virallisen koulutuksen ulkopuolella opitun tunnustaminen lisää tulevaisuudessa merkitystään. Lähtökohtana tulee olla, että oppimista tapahtuu kaikissa sellaisissa ympäristöissä, joissa kielitaito kehittyy, esimerkiksi ulkomailla, perheen parissa, työelämässä tai harrastusten parissa.

Uuden haasteen kieliopinnoille yleensä ja myös kieliopinnojen aiemmin hankitun osaamisen tunnustamiseen antaa tuore, vuoden 2009 alussa opetusministeriön laatima Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009-2015. Strategia asettaa korkeakoulujen kansainvälistymiselle viisi päätavoitetta: 1) kansainvälinen korkeakoulu yhteisö, 2) korkeakoulujen laadun ja vetovoiman lisääminen, 3) osaamisen viennin edistäminen, 4) monikulttuurisen yhteiskunnan tukeminen ja 5) globaalien vastuun edistäminen. Kansainvälinen korkeakoulu yhteisö edellyttää liikkuvuutta. Jotta liikkuvuutta saadaan lisättyä, se edellyttää toimivan tunnustamisjärjestelmän kehittämistä. (Opetusministeriö 2009.) ■

LÄHTEET

A52/200. Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030352>. 1.6.2009

Dialang. 2009. <http://www.dialang.org/finnish/index.htm>. 1.6.2009.

Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. Helsinki: WSOY.

European Indicator of Language Competence. Commission of the European Communities. Brussels 1.8.2005. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/cl1083_en.htm. 10.6.2009.

L424/2003. Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030424>. 6.6.2009.

Opetusministeriö. 2009. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/korkeakoulujen_kv/liitteet/kansainvalistymisstrategia.pdf. 2.6.2009.

Suosituksien kielenopetuksen käytännöiksi ammattikorkeakouluissa. 2004. <http://www.averko.fi/arenekielet/kaytsuos.htm>. 10.6.2009.

White Paper on education and training, teaching and learning – Towards the learning society. 1996. European commission. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

OSA III

OHJAUksen KEHITTÄMINEN

NÄKÖKULMIA AIKUISOPISKELIJOIDEN OHJAUSSUUNNITELMAAN

Aikuiskoulutuksella tarkoitetaan aikuisten ammattikorkeakoulututkintoon tai ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavaa koulutusta, erikoistumisopintoja ja avoimen ammattikorkeakoulun opintoja sekä lisä- ja täydennyskoulutusta. Aikuisopiskelijat kehittävät koulutuksen avulla omaa osaamistaan, työtään ja työyhteisöään. Aikuisopiskelijan ohjauksessa ja opettamisessa pedagogiset ratkaisut ovat opiskelija- ja työelämälähtöisiä. Artikkelissa pohditaan aikuisopiskelijan ohjaussuunnitelmaa ammatillisen kasvun ohjauksen ja tuen raamittajana. Tässä kirjassa ammatilliseen kasvuun keskitytään syvällisemmin mm. Ulla Nuutisen, Tuula Rajanderin ja Riikka Pötsösen sekä Tiina Saaren artikkeleissa.

Ohjaussuunnitelma on kuvaus ohjaustoitinnan kokonaisuudesta sekä siitä, miten kyseinen toiminta toteutetaan. Esimerkiksi Diakonia-ammattikorkeakoulussa opinto-ohjaajat laativat ohjaussuunnitelman, jonka ammattikorkeakoulun hallitus hyväksyy. Opinto-ohjaajat päivittävät ohjaussuunnitelman vuosittain. Samalla seuraavien vuosien kehittämishaasteet ajantasaistetaan. Suunnitelma on siis organisaatiotason asiakirja, joka hyväksytään ammattikorkeakoulun toimielimissä. Näin ollen se on toimintaan velvoittava ja ohjaajien resursointiin vaikuttava asiakirja. Ohjauksen asiantuntijuuden ja resursoinnin myötä siitä syntyy työnjaon kuvaus eri toimijoiden välillä. Yhteisen strategian puuttuessa ongelmana on, että opiskelijoiden ohjauksen määrä ja laatu voivat vaihdella.

Aikuisopiskelijoiden ohjaussuunnitelma on kuvaus aikuisopiskelijoiden ohjauksen kokonaisuudesta ja siinä kuvataan nimenomaan aikuisten ohjausprosessi ja heidän ohjauksensa

painopisteet. Painopisteet muuttuvat riippuen siitä, mitä opintoja aikuisopiskelija suorittaa. Ohjaussuunnitelma muodostaa rungon ja aikataulutuksen ohjauksen konkreettiselle toteutukselle.

Aikuisopiskelijan ohjaussuunnitelmassa keskeiset alueet ovat opiskelijan hankkima aiempi osaaminen, hänen elämäntilanteensa, aikaisemman tutkinnon ja työkokemuksen mukanaan tuoman ammatti-identiteetin mahdollinen poisoppiminen ja asiantuntijuuden laajentaminen ja laajentuminen. Aikuisopiskelijan hankkima aiempi osaaminen huomioidaan henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa osaamisen tunnustamisena. Pohditaan, miten aikuisopiskelijan elämäntilanne - perhe, työ, harrastukset ja opiskelu – muodostavat kokonaisuuden, jonka opiskelija hallitsee koko koulutuksen ajan. Henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa ohjaajan ja opettajan dialogisessa ohjauksessa pohditaan ratkaisuja, miten ohjaussuunnitelman henkilökohtaistaminen toteutuu.

Miten aikuisopiskelijan ohjaussuunnitelmaa lähdetään rakentamaan? Ohjaussuunnitelman pohjana ovat ammattikorkeakoulun pedagoginen strategia ja aikuiskoulutuksen periaatteet, jotka perustuvat ammattikorkeakoulussa määritellylle oppimiskäsitykselle ja opiskelija-lähtöisyydelle.

Ohjaussuunnitelmassa kuvataan ohjauksen tavoitteet, sisältö, muodot ja menetelmät sekä keskeiset periaatteet ”samoissa kansissa”. Näin se toimii runkona aikuisopiskelijan perehdytyksessä. Se myös yhtenäistää ja tasapuolistaa ohjausta sekä varmistaa ohjauksen saatavuuden ja aikatauluttaa sen. Ohjaussuunnitelman laatimisen vaikeutena on laatia se toteutta-

miskelpoiseksi ja henkilökohtaiseksi. Tämä edellyttää yhteistyötä aikuiskoulutuksen eri opintojaksojen opettajien kanssa. Aikuisopiskelijan perehdytyksen lisäksi ohjaussuunnitelma toimii runkona myös ammattikorkeakoulun henkilöstön perehdyttämisessä.

Millaisista asioista rakentuu toimiva aikuisopiskelijan ohjaussuunnitelma? Ohjaussuunnitelman johdannossa esitellään perustellun ohjauksen lähtökohdat ja tavoitteet. Sisällössä kuvataan aikuisopiskelijan ohjaus ja tuki opintojen eri vaiheissa. Seuraavaksi ohjaussuunnitelmassa keskitytään ohjauksen eri muotoihin (amatillisen kasvun ohjaus, harjoittelun ohjaus, opinnäytetyön ohjaus, HOPS-ohjaus, ura- ja rekryohjaus) ja menetelmiin (yksilö-, pienryhmä-, ryhmä- ja verkko-ohjaus). Ohjausta antavien henkilöiden, kuten opinto-ohjaajan ja opettajatuutorin, työnjako, ohjausajat ja yhteystiedot ovat oleelliset ohjaussuunnitelmassa. Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laadinnasta annetaan yksityiskohtainen kuvaus, johon sisältyy menettely aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta. Näiden lisäksi kuvataan oppimista työelämän oppimisympäristöissä sekä harjoittelun ja opinnäytetyön ohjausta.

Ohjaussuunnitelma ja sen pohjalta tehty HOPS laaditaan yhdessä aikuisopiske-

lijän kanssa. Haasteena on, miten HOPS aikuisopiskelijan koulutuksen aikana todellisuudessa luo raamit ohjaukselle. Miten ammattikorkeakoulussa opiskelijan HOPS on kaikkien opiskelijaa ohjaavien tiedossa ja miten ohjaajat ovat sitoutuneet toteuttamaan ohjaussuunnitelmaa? Käytännössä ohjaussuunnitelma ja HOPS helposti unohtuvat eivätkä siksi tue henkilökohtaista aikuisopiskelijan ohjausta. Tilanne voi olla samanlainen, jos suunnitelmat eivät ole realistisia.

Miten ohjaussuunnitelman toimivuutta ja siihen pohjautuvaa ohjausta arvioidaan? Ohjausta arvioidaan lukukausittain aikuisopiskelijan kanssa käytävissä kehitys- ja ryhmäkeskusteluissa. Arviointia saadaan myös lukuvuosittain kerättävän opiskelijapalautteen avulla. Ongelmana on, kuka tai ketkä arvioivat ohjausta, miten systemaattista arviointi on ja miten ohjaussuunnitelmaa kehitetään saadun palautteen perusteella. Opalasta ja muista tilastoista saatavat tilastotiedot opintojen edistymisestä, keskeyttämisistä ja tutkinnoista sekä työllistymisestä kertovat ohjaussuunnitelman pohjalta tehtävän ohjauksen onnistumisesta. Tilastoilla mitataan pääasiassa ohjauksen määrä. Tulevaisuuden haasteena on, miten ohjausta kyetään arvioimaan laadullisesti ja luotettavasti. ■

LÄHTEET

Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mieliäinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opinto-ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 13. Helsinki: Edita.

Opetusministeriö. 2007. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 4. Helsinki: Opetusministeriö.

Opetusministeriö. 2009. Amatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. AKKU-johtoryhmän toimenpidehdotukset (toinen väliraportti). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 11. Helsinki: Opetusministeriö.

Jukka Lerkkanen

OHJAUSSUUNNITELMAN LAATIMINEN AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Sanonta ”hyvin suunniteltu on puoliksi tehty” pitää hyvin paikkaansa moninaistuneessa ammattikorkeakouluympäristössä tarjottavaan ohjaukseen. Ohjauksen ja ohjaussuunnitelman tarpeellisuus on aiheutunut kolmesta syystä. Ensiksi opiskelijoiden yksilöityneet ja henkilökohtaistuneet opiskelupolut ovat lisääntyneet ja ne ovat kasvattaneet opiskelijoiden ohjauksen tarvetta. Oppiminen tapahtuu yhä enemmän ammattikorkeakoulun ulkopuolella. Ohjauksen haasteena on oppimisprosessin tukeminen erilaisissa konteksteissa ja toimijaverkostoissa. Opiskelijat tarvitsevat tukea henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laadinnassa, sen seurannassa

luun. Kolmanneksi hajautettu ja holistinen malli (Watts & van Esbroeck 1999, 23) ohjauksen toteuttamiseen lisää tarvetta määritellä ohjauksen toimijoiden välisiä vastuita ja työnjakoa. Pääasia on, että ammattikorkeakoulun on varmistettava ohjauspalveluiden saatavuus ja riittävyys sekä kyettävä arvioimaan, vastaa-ko ohjaus sille kohdennettuun kysyntään.

ja elämänuransa suunnittelussa. Lisäksi työn ja opiskelun yhteensovittaminen on akuutti haaste. Toiseksi suurentuneet ammattikorkeakoulu ja yksiköt ovat lisänneet tarvetta ohjausjärjestelmien organisoimiseen, toimintojen koordinointiin ja suunnitte-

OHJAUSSUUNNITELMA
JA OHJAUSKÄYTÄNTEET
ERI AIKUISKOULUTUS-
MUODOISSA



OHJAUSUUNNITELMAN TULEE INTEGROITUA OSAKSI AMMATTIKORKEAKOULUN KOKONAISSTRATEGIAA

Ohjaussuunnitelmaa laadittaessa on hyvä tehdä strateginen tarkastelu analysoimalla toimintaympäristössä tapahtuneita muutoksia. Ilman integroitumista toimintaympäristöön ja ammattikorkeakoulun kokonaistrategiaan ohjaus voi marginalisoitua ja yksipuolistua vain korjaavaksi toiminnaksi. Tällöin menetetään esimerkiksi ohjauksen avulla saatava palautetieto toimintojen kehittämisessä.

Eurooppalaisesta viitekehystä tarkasteltuna (*Euroopan neuvoston resoluutio 11/2008*) ohjausalan ennakoituiden osaamistarpeet ovat

- 1) kansalaisten elinikäisten urahallintataitojen lisääminen
- 2) ohjauspalvelujen saatavuuden parantaminen
- 3) ohjauspalvelujen laadun kehittäminen
- 4) koordinaation ja yhteistyön lisääminen valtakunnallisten ja alueellisten päättäjien kanssa.

Kaikki edellä luetellut osaamistarpeet ovat ajankohtaisia ammattikorkeakoulun ohjauksen kehittämisessä.

Suomessa ammattikorkeakoulujen strategisesta suunnittelusta vastaa opetusministeriö. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman 2007–2012 (*Opetusministeriö 2007, 24, 28*) tavoitteena on koulutuksen läpäisyasteen parantaminen ja keskeyttämisen vähentäminen. Keskeyttämisen vähentämiseksi kehitetään opinto-ohjausta, koulutusta koskevaa tiedotusta ja neuvontaa, opiskelijavalintaa, opintotukea, opiskelun henkilökohtaistamista ja opintojen seurannan järjestelmiä sekä opiskeluterveydenhuoltoa. Kaikilla koulutussektoreilla asetetaan tavoitteeksi koulutusaikojen lyhentäminen.

Kuitenkin kaikkein tärkeimmät ohjauksen asemaa ja merkitystä koskevat päätökset tehdään paikallisesti. Maakuntastrategia ja alueelliset koulutustarpeet ohjaavat ammattikorkeakoulun strategista suunnittelua.

Ammattikorkeakoulut määrittelevät varsin lukuisin asiakirjoin, millä tavoin ne ohjaavat ja tukevat opiskelijoidensa oppimista. Ohjaus määritellään ammattikorkeakoulun tutkintosäännössä, strategioissa ja toimitasuunnitelmissa, opetussuunnitelmissa, laatukäsikirjassa sekä opiskelijahuollon suunnitelmassa.

Esimerkiksi Jyväskylän ammattikorkeakoulun (JAMK) pedagogisen strategian tavoitteet ovat koulutuksen tarvelähtöisyyden ja työelämävastaavuuden parantaminen, koulutuksen kansainvälisen kilpailukyvyyn parantaminen ja koulutusprosessin laadun ja tuottavuuden parantaminen. Pedagoginen strategia on perusasiakirja opetussuunnitelmia ja ohjaussuunnitelmaa uudistettaessa. Lisäksi JAMKin ohjaussuunnitelmaan ovat yhteydessä tutkimus- ja kehittämistoiminnan strategia, kansainvälistymisstrategia ja yritys- ja jyspolitiikka-asiakirja. (*Ikonen 2009, 20.*)

OHJAUKSEN TAVOITTEET

Ohjaussuunnitelmatyön tärkeä vaihe on ohjauksen tavoitteiden määrittely. Tavoitteiden määrittelyssä konkretisoidaan edellä mainitut strategiset pyrkimykset. Ohjauksen tavoitteet ovat tärkeitä myös siksi, että tavoitteet avataan ohjauksen sisällöiksi, jolloin ne saavat toiminnallisen muodon. Lisäksi ohjauksen arviointi pohjautuu toiminnan tavoitteista. Tavoitteiden määrittelyssä on pyrkimys selkeyteen ja yksinkertaisuuteen. Esimerkiksi Jyväskylän ammattopiston ohjauksen tavoitteena on, että ohjauksen avulla opiskelija oppii arvioimaan valmiuksiaan ja kehittämään vahvuuksiaan sekä sijoittuu työelämään tai jatko-opintoihin (*Lerikkanen 2005, 4*).

Tavoitteiden määrittelyssä on huomioitava niiden ryhmittely ohjauksen sisältöalueisiin. Ammattikorkeakoulussa ohjauksen alueet ovat oppimisen ja opiskelun sekä uranvalinnan ohjaus sekä persoonallisen kasvun ja kehityksen tukeminen (*Moitus, Huttu, Isohanhi, Lerikkanen, Mielityinen, Talvi, Uusi-Rauva & Vuorinen 2001, 27*). Niille on kuvaavaa, että

ne eivät ole eriytyneitä vaan ohjauksen alueet leikkaavat toisiaan. Esimerkiksi uranvalinnan ohjauksen sisällöt ovat osittain samat kuin oppimisen ja opiskelun ohjauksen sekä persoonallisuuden kasvun ja kehityksen tukemisen sisällöt (*kuvio 1*). (*Lerikkanen 2002, 51.*)



Jyväskylän ammattikorkeakoulussa ohjauksen päätavoitteena on sujuvan opiskelun varmistaminen, asiantuntijuuden kehittäminen ja ammatillisen kasvun tukeminen. Onnistuneen ohjauksen ja opiskelun tuloksena opiskelija suorittaa tutkinnon ohjeajassa ja työllistyy välittömästi tämän jälkeen. Muita Jyväskylän ammattikorkeakoulun ohjauksen tavoitteita ovat seuraavat:

- 1) opiskelijan kriittinen ajattelu kehittyy ja hänestä tulee itsenäinen ja vastuullinen osaja
- 2) opiskelija tunnistaa aiemmin opitun ja osaa sen pohjalta kehittää osaamistaan
- 3) opiskelija tunnistaa mahdolliset oppimista vaikeuttavat tai haittaavat tekijät ja kehittää työskentelyään
- 4) opiskelija on päämäärätietoinen ja opiskelee tavoitteellisesti. (*Ikonen 2009, 22.*)

OHJAUKSEN SISÄLLÖT

Ohjauksen sisältöjen laadinnan tärkeät kysymykset ovat, millä tavoin sisällöt määritellään, missä määrin sisällöt vastaavat ohjauksen tarvetta ja kysyntää sekä millä tavoin sisällöt

ovat yhteydessä tavoitteisiin ja arviointiin. Jyväskylän ammattikorkeakoulun ohjauksen tavoitteet ja sisällöt laadittiin ohjauksen kehittämisyhteydessä ja synergiaryhmässä. Ohjauksen kehittämisyhteydessä oli monipuolinen edustus oppilaitoksen johdosta, ohjauksen eri

Kuvio 1.

Ohjauksen alueet
ammattikorkeakoulussa
(*Lerikkanen 2002, 51*).

”
Kaiken
kaikkiaan aikuis-
opiskelu on antoi-
saa ja mukavaa.



henkilöstön tehtävinä. (Muuronen, Hirvonen & Lerkkanen 2008, 136.)

OHJAUKSEN ARVIOINTI

Ohjauksen arvioinnin pääfunktiona on saada tietoa ohjauspalveluiden toimivuudesta. Lisäksi ohjauksen arviointi tuottaa tietoa ammattikorkeakoulun strategiseen suunnitteluun. Ohjauksen arviointi pohjautuu ohjaukselle asetettuihin tavoitteisiin.

Jyväskylän ammattikorkeakoulun ohjauksen arviointi pohjautuu opintojen etenemiseen ja keskeyttämiseen, opiskelijoiden työllistymiseen ja yhteishaun vetovoimalukuihin. Kaikki Jamkin arviointimittarit ovat määrällisiä. Kuitenkin ohjaus on luonteeltaan laadullinen prosessi ja sen määrällinen mittaaminen antaa yksipuolisen kuvan. Jatkokehittely tulee kohdistumaan verkostomaisten arviointivälineiden kehittämiseen. Parhaimmillaan ohjaus toimii opiskelijoiden, asiantuntijoiden, opetushenkilöstön ja tukipalveluiden vuorovaikutteisena verkostona. Nykyiseen määrälliseen ratkaisuun päädyttiin siitä syystä, että ensi vaiheessa haluttiin pitäytyä mahdollisimman selkeissä arviointivälineissä.

OHJAUKSEN VASTUU JA TYÖNJAKO

Ohjauksen vastuu-ulottuvuus tarkoittaa sitä, millä tavoin vastuu ohjauksen organisoinnista jakautuu ohjauksen sisältöalueittain. Ammattikorkeakoulun käytännössä se tarkoittaa vastaamista kysymyksiin, kenellä on päävastuu oppimisen ja opiskelun ohjauksesta, kuka on päävastuussa uranvalinnan ohjauksesta sekä kenellä on päävastuu persoonallisen kasvun ja kehityksen tukemisesta.

Ohjauspalveluiden tulee vastata opiskelijoiden ja toimintaympäristön tarpeisiin. Siitä syystä aivan viimeisessä vaiheessa määritellään ohjauksen nimikkeet ja se, kuka toimija tekee mitään. Tällä järjestelyllä, että työnjako ratkaistaan viimeisenä, halutaan välttää se, että

toimijat rakentavat ohjauspalvelut itsestään ja osaamisestaan lähtien.

Ohjauksen työnjako ohjaussuunnitelmassa alkaa nimikkeiden määrittelyllä. Nimikkeet määritellään yhteisesti, jotta ammattikorkeakoulun kaikki yksiköt voivat sitoutua nimikkeisiin ja ne ovat yhdenmukaiset. Ohjauksen nimikkeet ovat vakiintuneet varsin hyvin jo ammattikorkeakouluissa, ja siksi nimikkeiden uudistamisessa kannattaa olla varsin pidättyväinen. Tärkeintä on, että opiskelijat löytävät ohjauspalvelut ja että ohjauksen toimijoiden tehtäväkuvat pysyvät selkeinä. Jyväskylän ammattikorkeakoulussa ohjauksen nimikkeet ovat vertaistutor, koulutuspäällikkö, opintojen ohjaaja, opettajatutor, opettaja, opiskelijapalvelujen ja hakutoimiston henkilöstö, opintopsykologi, kv-koordinaattori ja kansainvälistymispalvelut sekä yrittäjyyskoordinaattori.

OHJAUSSUUNNITELMAN LAATIMINEN ON ENSIMMÄINEN ASKEL OHJAUKSEN KEHITTÄMISESSÄ

Ohjaussuunnitelma on sopimus, miten ohjaus järjestetään. Ohjaussuunnitelma luo perustan, jolle ohjauspalveluiden toteuttaminen ja kehittäminen rakentuvat. Koska ammattikorkeakoulut ovat monialaisia ja yksiköiden välillä on eroja, on tarkoituksenmukaista, että yksiköt laativat yhteisestä ohjaussuunnitelmasta toimintasuunnitelman. Toimintasuunnitelmassa kuvataan, mitä sisältöjä yksikkö painottaa ja millä tavoin se toteuttaa suunnitelmaansa.

Heikko tiedonsaanti on usein este opiskelijoiden itseohjautuvuudelle. Ohjauksen onnistuminen riippuu siis paljon siitä, millä tavoin ohjauspalveluista on viestitty. Osa ohjauksesta voidaan järjestää omaehtoisten informaatiopalvelujen avulla. Tästä syystä informaatioteknologian tarjoamien mahdollisuuksien hyödyntämistä ohjauksessa tulee edelleen tutkia. Käytännössä liikkeelle voi lähteä arvioimalla, mitkä ovat kohderyhmät, joille ohjauksesta tulee viestiä, mitkä ovat heidän tarpeensa ja mitkä välineet ovat kyseisissä tapauksissa toimivimmat.

Silti informaatioteknologia tarjoaa vastauksia vain osaan ohjauksen kysymyksistä. Pääpaino ohjauksessa on vuorovaikutuksessa. Ohjausjärjestelmän toimivuus edellyttää, että ohjauksen toimijat ovat koulutettuja tehtäviinsä. Koulutusten laajuus ja sisällöt ovat yhteydessä siihen, millaisissa tehtävissä ohjauksen toimija toimii. Tästä seuraa, että henkilöstökoulutusten tulee olla varsin räätälöityjä vastaamaan kunkin toimijaryhmän tarpeita.

Yksi henkilöstökoulutuksen teema voi olla tutkivan ja kehittävän työotteen omaksuminen. Tutkiva ja kehittävä työote on tarpeellinen valmius toiminnassa, joka on jatkuvassa muutoksessa. Ohjauksen toimijat saavat muutossignaaleja työssään päivittäin opiskelijoilta ja toimintaympäristöltään. Ohjaustyön yksi hienous piilee siinä, että vaikka ”hyvin suunniteltu on puoliksi tehty”, on jokainen päivä erilainen uusine haasteineen. ■

LÄHTEET

- Euroopan neuvoston resoluutio 11/2008.
http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf. 27.4.2009.
- Ikonen, H. 2009. Ohjausjärjestelmä Jyväskylän ammattikorkeakoulussa. Opintojen ja opiskelijoiden hyvä ohjaus – mahdollisuus kaikille. Teoksessa Hirvonen, M. (toim.) Estettömyydellä osallisuuteen Jyväskylän ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun puheenvuoroja 2, 19–27.
- Lerkkanen, J. 2002. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 14.
- Lerkkanen, J. 2005. Jyväskylä ammattiopiston opintoohjaussuunnitelma.
http://www3.hamk.fi/opedexo/ejulkaisu/Artikkelit2005/lor/40101a_lerkkanen_j.pdf. 27.4.2009.
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanhi, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13:2001. Helsinki: Edita.
- Muuronen, A., Hirvonen, M. & Lerkkanen, J. 2008. CASE: Erityisopiskelijan ura- ja elämänsuunnittelun tukeminen Jyväskylän ammattiopistossa. Teoksessa Kasurinen, H. & Launikari, M. (toim.) CHANCES – Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Helsinki: Opetushallitus, 134–143.
- Opetusministeriö 2007. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2007–2012.
http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf. 27.4.2009.
- Watts, A. G. & van Esbroeck, R. 1999. New skills for new futures. Higher education guidance and counselling services in the European union. Brussels: VUBPRESS.

Hilkka Vuorensivu

RYHMÄOHJAAJAPERUSTAINEN AIKUISOPISKELIJOIDEN OHJAUSJÄRJESTELMÄ

Vaasan ammattikorkeakoulun opintojen ohjauksen suunnitelmallinen kehittäminen käynnistyi osaltani opinto-ohjaajakoulutukseni kehittämishankkeen myötä vuosina 2002–2003. Tuolloin koostin Ryhmäohjaajan käsikirjan, joka on käytännönläheinen ohjeistus ryhmäohjaajien eli opettajatuutorien työn tueksi. Tuohon ohjeistukseen työstin myös koko ohjauspalvelujen toimintamallin, sillä opintojen ohjauksessa on paljon toimijoita ja ohjaus on koko henkilöstön yhteinen asia. Ohjauspalvelujen toimintamalli on ryhmäohjaaja eli opettajatuutoriperusteinen, ja se on myönteisen palautteen perusteella osoittautunut ammattikorkeakouluun sopivaksi.

Yhtenäinen opintojen ohjaus ja sen käytännön ohjeistuksena toimiva Ryhmäohjaajan käsikirja ovat osa Vaasan ammattikorkeakoulun toiminnanohjausjärjestelmää. Näin laadukasta ja systemaattista ohjaustoimintaa on onnistuttu juurruttamaan koko ammattikorkeakoulun kaikille koulutusaloille.

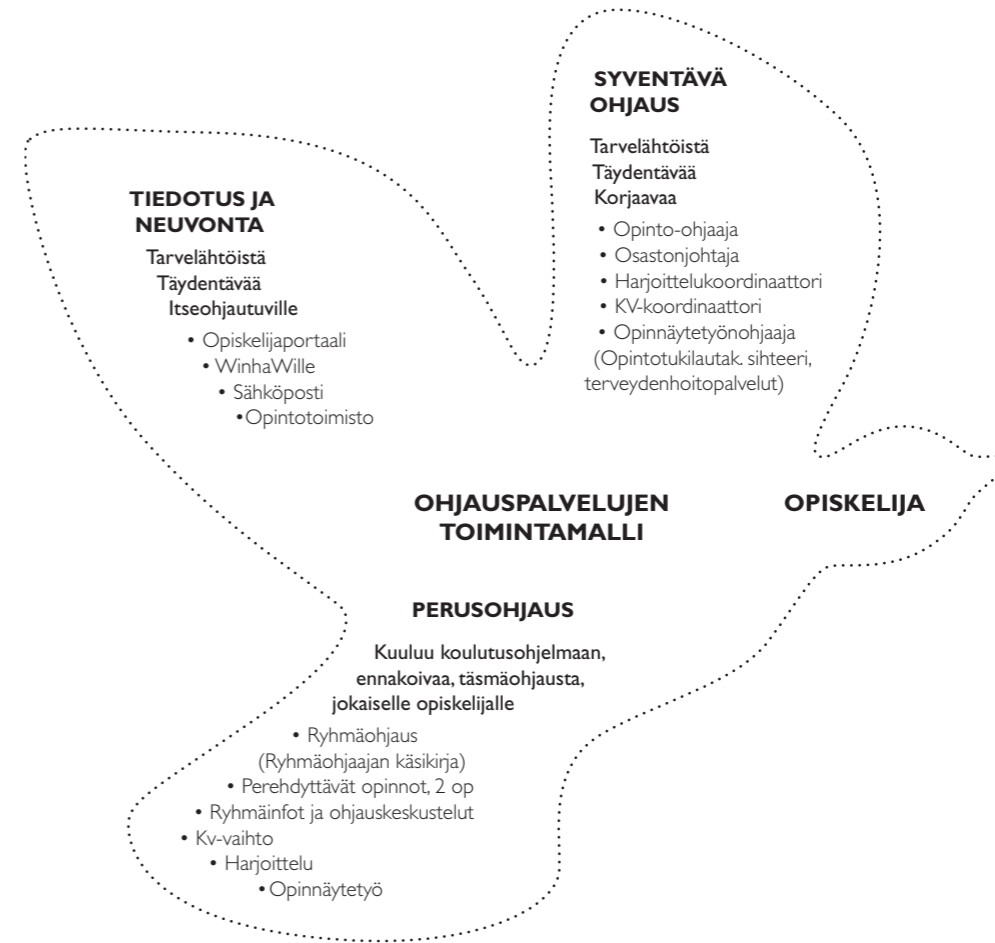
Tiettyjä osa-alueita ja toimintoja on räätälöity palvelemaan juuri aikuisopiskelijoiden ohjaustarpeita. Vaasan ammattikorkeakoulussa on 3 500 opiskelijaa, joista 500 on aikuisopiskelijaita. Aikuisopetusta on sekä suomeksi että ruotsiksi.

Tässä artikkelissa kuvaan ensin ohjausjärjestelmää Vaasan ammattikorkeakoulussa ja sen jälkeen ryhmäohjaajien tehtäviä (erityisesti perehdyttävien opintojen, tulohaastattelun ja kehityskeskustelun näkökulmasta). Artikkelin perustuu Ryhmäohjaajan käsikirjaan (Vuorensivu 2009), jonka päivitämme vuosittain yhteistyössä Vaasan ammattikorkeakoulun opinto-ohjaajien kanssa.

AMMATTIKORKEAKOULUN OHJAUSPALVELUJEN TOIMINTAMALLI

Vaasan ammattikorkeakoulun ohjausjärjestelmä voidaan kiteyttää linnun kuvaan. Lintu (kuvio 1) on ideoitu symboliksi kuvaamaan ohjausjärjestelmäämme opiskelijan näkökulmasta. Lintu on myönteinen hahmo ilmentäen eteenpäin menevää liikettä. Linnun pää ja aivot kuvaavat *opiskelijaa*, joka on opiskelun keskeinen toimija ja vastuuhenkilö. Linnun vartalo ja pyrstö kuvaavat *perusohjausta*, joka kuuluu koulutusohjelmaan ja on suunnattu jokaiselle opiskelijalle. Linnun toinen siipi kuvaa *tiedottamista* ja neuvontaa, jota on järjestetty tehokkaasti itsepalveluperiaatteella. Toinen siipi kuvaa *syventävää ohjausta*, joka on tarvelähtöistä ja suunnattu laajempaa ohjausta tarvitseville. Ohjausta on porrastettu asiantuntijuuden mukaan tavoitteena tarjota riittävästi ohjausta kaikissa opiskelupolun vaiheissa. Opintojen ohjaus on koko henkilöstön yhteinen asia.

Ohjauspalvelujen toimintamallissa opintojen tiedottamista, neuvontaa ja ohjausta on porrastettu ohjauksen asiantuntijuuden mukaan tavoitteena kohdentaa henkilökohtaista asiantuntijaohjausta tarvelähtöisesti. Ohjausprosessi nivoutuu osaksi jokaista koulutusohjelmaa (liite 1). Ammattikorkeakoulujen opintosuunnitelmiin kuuluu opintoihin perehdyttävien opintojaksoja. Niiden sisältöihin voidaan luontevasti linkittää opintojen ohjauksen kaikille yhteinen osuus eli *perusohjaus*. Perusopintojen orientoivaan opintojaksoon Opinnot ja tiedonhankinta (2 op) sisällytetään opintojen alun perehdyttävän opinto-



Kuvio 1.

Vaasan ammattikorkeakoulun ohjauspalvelujen toimintamalli.

jakson lisäksi kaikki opiskelijan polun ajalle suunnattu systemaattinen ohjaus. Kaikille valmistuneille opiskelijoille tehdään kysely, jolla saamme arvokasta palautetta koulutuksen kehittämiseen.

Koko opiskelijan polun kattava opettajatuutorointi on tämän toimintamallin perusta. Ryhmäohjaaja koordinoi kaikkea ryhmänsä perusohjausta ja on tiiviissä yhteistyössä opinto-ohjaajan kanssa, jolloin voidaan ennakolta estää ongelmatilanteiden kasaantuminen. Ohjausta tehdään yhteistyössä, jolloin opiskelija saa tarvittaessa riittävästi *syventävää ohjausta*. Ammattikorkeakoulun tarpeisiin sopii, että harjoittelun, kansainvälisen vaihdon ja opinnäytetyön asiantuntijapohjainen, osittain

keskitetty ohjaus integroidaan opetussuunnitelmaan. Itsepalvelulähtöisesti toimivaa *tiedotusta ja neuvontaa* voidaan järjestää tehokkaasti pääosin verkkopalveluja kehittämällä. Ohjauksen toimintamallin käytäntöihin perehdytään opintojen alussa, ja siten opiskelija saa koko opintojensa ajan riittävästi ajantasaista tietoa, neuvontaa ja ohjausta

Kaikille yhteinen, opetussuunnitelmaan kuuluva perusohjaus on *ennakoivaa*, ja se tukee tehokkaasti opintojen etenemistä. Syventävää henkilökohtaista ohjausta on tarjolla asiantuntijoiden täsmäohjauksena, joka on *täydentävää* ja jonka rooli voidaan nähdä osittain *korjaavana*. Opiskelija tietää, että ohjausta on saatavilla tarvittaessa. Häntä kan-

nustetaan omatoimisuuteen, mitä tukee myös tehokkaan *itsepalvelulähtöisen* tiedotuksen ja neuvonnan palvelujen ylläpitäminen.

Päätoimisia opinto-ohjaajia on Vaasan ammattikorkeakoulussa kaksi, ja kolmas opinto-ohjaaja on lähes kokoaikaisesti ohjaustyössä. Opinto-ohjaajat vastaavat myös ohjauksen kehittämisestä ja opo-tiimin yhteistyö on tiivistä ja sujuvaa. Ammattikorkeakoulun *ohjaussuunnitelmassa* on kuvattu opinto-ohjauksen tavoitteet, arviointi, sisällöt, toimijat ja nimikkeet sekä ohjauksen resurssit. Myös kehittämiskohteita kuvataan ja pyritään löytämään niihin ratkaisuja. Opinto-ohjaajat ovat laatineet ohjaussuunnitelman ja päivittävät sitä säännöllisesti.

Opinto-ohjaajat ovat myös mukana *Hyvinvointiryhmässä*, jossa pyritään edistämään opiskeluhyvinvointia ja kehittämään psykososiaalisen tuen palveluja. Työryhmä edistää opintojen esteettömyyttä sekä pyrkii löytämään ratkaisuja oppimisvaikeuksien voittamiseen.

RYHMÄOHJAAJAN TEHTÄVÄT

Opiskelijoiden ohjauksessa ryhmäohjaajan osuus on merkittävä. Ryhmäohjaajina toimii noin 90 opettajaa ja keskimäärin resurssi on 2 h/opiskelija/lukuvuosi opettajan muuta työtä. Ryhmäohjaaja on lähellä ohjaamia opiskelijoita oleva tuttu ja turvallinen henkilö, jonka puoleen opiskelijan on luontevaa kääntyä opintojen solmukohdissa ja ongelmatilanteissa, tai kun on kysyttävää. Ryhmä toimii myös turva-
verkkona, joka tukee opiskelijan hyvinvointia. Ryhmäohjaajan keskeisimmät tehtävät ovat uusien opiskelijoiden perehdyttäminen ammattikorkeakouluopiskeluun, opintojen etenemisen seuranta, yhteydenpito ryhmäänsä ja opiskelijan ammatillisen kasvun tukeminen.

Pääajatuksena on, että koko opintojen ajan ryhmäohjaaja käy jokaisen ohjausryhmänsä opiskelijan (suositus enintään 20 henkilöä) kanssa henkilökohtaisia kehityskeskusteluja, jolloin yhdessä pysähdytään tarkastelemaan,

missä vaiheessa kunkin opiskelijan opinnot ovat. Ensimmäisenä vuonna on syyslukukaudella tulohaastattelu ja keväällä kehityskeskustelu. Opintojen jatkuessa säännönmukaisia kehityskeskusteluja on 1–2 lukuvuositain koko opiskelijan polun ajan. Opiskelijalle tarjoutuu mahdollisuus keskustella tulevasta suunnitelmastaan ja valinnoistaan sekä arvioida omaa työskentelyään yhdessä ryhmäohjaajansa kanssa. Ryhmäohjauksen toimivuuden kannalta olisi tärkeää järjestää ohjaukselle otolliset olosuhteet. Siinä tarvitaan koordinaatioita ja yhteistyötä. On ensiarvoisen tärkeää, että ryhmäohjaajana toimiva opettaja myös opettaa ryhmänsä opiskelijoita. Silloin opitaan tuntemaan puolin ja toisin ja yhteydenpito on luontevaa ja sujuvaa.

Ryhmäohjaaja pitää aina omalle ryhmälleen Opinnot ja tiedonhankinta -opintojakson. Hän myös koordinoi ryhmälleen järjestettäviä infoja ja muuta ohjausta yhdessä opinto-ohjaajan kanssa. Tällaisia tilaisuuksia ovat mm. suuntaavien opintoihin, kv-vaihtoon, harjoitteluun ja opinnäytetyöhön liittyvät infot ja ohjaus. Ryhmäsähköpostin tai yhteisen oppimisalustan avulla yhteydenpito ryhmään ja asioista tiedottaminen sujuvat suhteellisen vaivattomasti.

Ryhmäohjaaja järjestää yhteisen tapaamisen ryhmänsä opiskelijoiden kanssa kerran jakson aikana, jos hänellä ei ole ryhmälleen työjärjestyksen mukaista opetusta. Ryhmäohjaaja ilmoittaa tapaamisen ajankohdan ja paikan suunnittelijalle, joka merkitsee sen ryhmän työjärjestykseen. Ryhmäohjaaja ilmoittaa tapaamisesta (ropsaus) myös opinto-ohjaajalle, joka pyrkii osallistumaan siihen. Opiskelijoiden ohjaaminen ryhmänä on tehokasta ja taloudellisempaa kuin henkilökohtainen ohjaus.

Ryhmäohjaajan työjärjestyksessä tulee huomioida tulohaastattelut ja kehityskeskustelut, jotta niiden käyminen olisi ajallisesti mahdollista. Myös ryhmien työjärjestyksiin voitaisiin merkitä, millä periodilla ohjauskeskustelut käydään. Ohjauskeskustelut ovat luottamuksellisia ja niissä voidaan sivuta myös arkaluon-

toisia yksityiselämään liittyviä asioita. Olisi tarvetta saada käyttöön muutama pieni tila, jotka olisivat varattavissa ohjauskeskusteluja varten.

On tärkeää, että ryhmäohjaajana toimivat opettajat saavat riittävästi tietoa opintoihin liittyvistä säännöistä ja ohjeista sekä tutustuvat omaan koulutusohjelmaansa. Syksyisin, ennen lukukauden alkua opinto-ohjaaja pitää ryhmäohjaajille valmennustilaisuuden. Tässä tilaisuudessa kerrataan keskeisiä asioita ja perehdytään mahdollisiin uusiin käytänteisiin, joita on päivitetty Ryhmäohjaajan käsikirjaan saadun palautteen pohjalta.

PEREHDYTTÄVÄT OPINNOT

Perehdyttäviin opintoihin kuuluu aloitustilaisuus, johon kaikki aikuisopiskelijat kutsutaan, sekä Opinnot ja tiedonhankinta -niminen 2 op:n laajuinen ammattikorkeakouluopintoihin perehdyttävä opintokokonaisuus. Ryhmäohjaaja ottaa uuden ryhmän hoiviinsa yhteisen tiedotustilaisuuden jälkeen, jossa esitellään opettajat, opinto-ohjaaja ja muuta henkilökuntaa. Ryhmäohjaajan vetämän Opinnot ja tiedonhankinta -opintojakson aikana ryhmäohjaaja ja uudet opiskelijat oppivat luontevasti tuntemaan toisensa. Perehdyttävien opintojen tavoitteena on onnistunut ryhmäytyminen, eli opiskelija tuntee kuuluvansa ryhmäänsä ja kotiutuu Vaasan ammattikorkeakouluun. Oppiminen on sosiaalinen tapahtuma, ja opintojen hyvä alkuun lähtö on tärkeää opintoihin sitoutumisen kannalta.

Opinnot ja tiedonhankinta -opintojakso

Opinnot ja tiedonhankinta -opintojakso toteutetaan 1. periodin aikana, ja ryhmäohjaaja pitää sen aina omalle ryhmälleen. Täten ryhmäohjaaja pääsee heti tutustumaan uuteen ryhmäänsä. Opintojakso on laajuudeltaan 2 op, ja lähiovetuksen määrä vaihtelee koulutuksen toteutustavan mukaan. Opintojak-

soon kuuluvien luentojen sisällöt on kuvattu liitteessä 2. Opintojakson tavoitteena on, että opiskelija

- perehtyy ammattikorkeakoulun toimintoihin, oppimisympäristöön ja -yhteisöön
- sisäistää koulutusohjelmansa rakenteen ja tutkintonsa suoritusvaatimukset
- oppii käyttämään tiedonhaku- ja informaatiopalveluja
- osaa suunnitella ja seurata opiskelunsa edistymistä
- kehittyä oman alansa asiantuntijaksi ja hänen ammatti-identiteettinsä vahvistuu
- valmistuu normiajassa.

Ryhmän kokoontuminen elokuussa/joulukuussa jo ennen kuin varsinainen opiskelu alkaa, on havaittu hyväksi toimintatavaksi. Tuolloin voidaan jo perehtyä koulutusohjelmaan ja pyrkiä saamaan AHOT-asiat liikkeelle sekä HOPS kuntoon ennen kuin varsinaiset opinnot alkavat.

Opintojaksoon sisältyvät myös opintoihin liittyvät ryhmäohjaajan infot, tulohaastattelu ja kehityskeskustelu. Keskusteluihin liittyy aina HOPSin (WinhaWillestä) päivittäminen ja opintojen etenemisen seuranta. Opintojakso arvioidaan hyväksytyksi/hylättyksi -periaatteella, ja suoritusmerkintä annetaan keväällä, kun kehityskeskustelut on käyty.

Tulohaastattelu

Tulohaastattelu on tarkoitus käydä toisen periodin aikana, ja sille on varattu työjärjestykseen aikaa. Lomakkeen (*liite 3*) opiskelija tulostaa opiskelijaportaalista tutustumista varten ennen haastattelua. Kukin opiskelija sopii ryhmäohjaajan kanssa ajan ja saa häneltä materiaalin, jota käytetään keskustelun pohjana. Opiskelijaa kehoitetaan valmistautumaan keskusteluun tutustumalla tulohaastattelulomakkeeseen ja omaan koulutusohjelmaansa sekä tulostamaan WinhaWillestä oman HOPSin sisältö-dokumentin.

Tulohaastattelun aluksi kuulostellaan, kuinka opinnot ovat lähteneet käyntiin ja onko opiskelija tyytyväinen (siis: motivoitunut). Tässä yhteydessä on tärkeää pyrkiä varmistamaan, että opiskelija kokee ryhmänsä myönteisenä ja tuntee opiskelupaikan omakseen. Koska opiskelijaa pyydetään lomakkeessa arvioimaan omaa työskentelyään, hänelle tarjoutuu tilaisuus myös itsearviointiin. Myös lisäopetuksen tarve voidaan tässä yhteydessä kartoittaa, samoin mahdolliset oppimisvaikeudet.

Opinnot ja tiedonhankinta -opintojakson aikana tarkennetaan, että opiskelija tuntee oman opintosuunnitelmansa, HOPSin, jota käsitellään yhdessä ryhmäohjaajan kanssa. Opinto-oppaan avulla tarkastetaan, että HOPS on kunnossa. HOPSin sisältö-tiedostossa näkyy opiskelijan koko henkilökohtainen opintosuunnitelma, johon on merkitty mm. ilmoittautumiset ja suoritettujen opintojaksojen arvosanat. Ennen kaikkea pyritään varmistamaan, että kaikki opiskelijat oppivat seuraamaan oman HOPSinsa ajantasaisuutta. Ohjauskeskustelujen keskeisiä tavoitteita on myös HOPSin päivittäminen.

Lisäksi tulohaastattelussa kartoitetaan koko tutkinnon suorittaminen opiskelijan työelämään liittyvien tavoitteiden pohjalta. Tällöin katsotaan, että AHOT-asiat ovat kunnossa ja keskustellaan suuntaavien opintojen valinnasta, harjoittelusta sekä ulkomaisista vaihtopainnoista. Lisäksi opiskelijalla on sopiva tilaisuus pohtia, mitä aihepiirejä hänen on tarpeen erityisesti vankentaa päästäkseen omalle työelämän uralle asettamiinsa tavoitteisiin.

Tulohaastattelu on kestoltaan 20 - 30 minuuttia ja ryhmäohjaaja tekee omat merkintänsä tulohaastattelujen seuranta- ja palaute-lomakkeeseen, johon voidaan kirjata myös opiskelijoilta tulleita kehittämisohjeita. Näin voidaan huolehtia siitä, että kaikki haastattelut toteutuvat. Ryhmäohjaajat täyttävät vastaavanlaisen ryhmäkohtaisen seurantalomakkeen kaikista toteuttamistaan kehityskeskusteluista. Opintojen etenemisen edistämiseksi myös kunkin opiskelijan opintosuunnitelman, eli HOPSin toteutumisen

seuranta on ohjauskeskustelujen keskeinen sisältö. Ryhmäohjaaja merkitsee HOPSin sisältö-dokumentin tulostettuun versioon mahdolliset virheelliset ja muuttuvat tiedot, joita todennäköisesti on, sillä opiskelijan kurssi-valinnat saattavat muuttua opintojen aikana. Ryhmäohjaajan on ehdottoman tärkeää toimittaa ohjauskeskustelujen (tulohaastattelu, kehityskeskustelu) jälkeen opintotoimistoon opiskelijan HOPSin sisältö, jos siinä on ilmennyt päivittämisen tarvetta. Näin Winha-opiskelijahallintorekisterin tiedot ovat jatkuvasti ajan tasalla.

Jos opiskelija ei varaa aikaa näihin keskusteluihin oma-aloitteisesti, ryhmäohjaaja on aloitteen tekijä. Jos asia ei sittenkään etene, ryhmäohjaaja ottaa yhteyttä opinto-ohjaajaan, joka puolestaan ottaa yhteyttä opiskelijaan ja pyrkii selvittämään tilanteen. Jos tulohaastattelussa tai kehityskeskustelussa ilmenee laajalaisempaa ohjauksen tarvetta, ryhmäohjaaja pyytää opiskelijaa ottamaan yhteyttä opinto-ohjaajaan.

Kun tulohaastattelu on käyty, ryhmäohjaaja ottaa yhteyttä opinto-ohjaajaan sopiakseen ajan palaverista, jossa kartoitetaan ryhmän tilannetta seurantalomakkeen pohjalta (liite 4). Palaveri on tärkeä tilaisuus, jossa opinto-ohjaaja saa palautetta tulohaastattelujen toteutumisesta sekä ryhmäohjaajan ideoita ja ehdotuksia toiminnan kehittämiseksi. Ryhmäohjaajan käsikirjan yhtenä keskeisenä tavoitteena on vähentää keskeyttämisä, ja siihen tarvitaan toimivaa yhteistyötä.

Kehityskeskustelu

Kehityskeskustelu on kestoltaan 20 - 30 minuuttia ja opiskelija sopii ryhmäohjaajan kanssa keskustelun tarkkan ajan. Työjärjestykseen on merkitty, milloin se toteutetaan.

Kehityskeskustelun tavoitteet ovat seuraavat:

- motivoida ja kannustaa opiskelijaa
- arvioida opiskelijan kanssa hänen

suoriutumistaan

- seurata opintojen etenemistä eli käytännössä opintopisteiden kertymistä
- antaa tukea hylättyjen/puuttuvien opintosuoritusten/tehtävien suorittamisen suunnitteluun
- urasuunnittelua: keskustella opiskelijan kanssa valinnoista ja suunnitelmista
- tukea ammatillista kasvua.

Kehityskeskustelun pohjaksi on laadittu lomake (liitteet 5 ja 6), jonka opiskelija tulostaa osoitteesta opiskelijaportaalista. Ryhmäohjaaja muistuttaa aina keskusteluaikaa sovittaessa opiskelijaa tuomaan mukanaan myös WinhaWillen HOPSin sisältö-dokumentin tulosteena. Koko ryhmänsä opintojen etenemisen seuraamiseksi ryhmäohjaaja pyytää opintotoimistosta WinhaPro:sta saatavan dokumentin ”Ryhmän suoritukset”, joka on kooste ryhmän kaikkien opiskelijoiden suorittamista opintopisteistä. Ryhmäohjaaja voi pyytää opintotoimistosta myös ns. arviointilakanan, jossa on yksityiskohtaisempaa tietoa ryhmän opiskelijoiden opintosuorituksista.

Kehityskeskustelussa arvioidaan, kuinka opinnot ovat sujuneet ja kuinka motivoitunut opiskelija on. Opiskelijan on hyvä arvioida itse omaa suoriutumistaan ja sitä, missä asioissa on onnistunut ja missä on parantamisen varaa. HOPSin sisältö päivitetään ja näin varmistetaan, että opiskelija tietää koko ajan oman tilanteensa. Hylättyjen suoritusten uusimiseksi ja rästissä olevien tehtävien palauttamiseksi on hyvä yhdessä suunnitella ja laatia aikataulu. On luonnollista, että HOPS elää jonkin verran, ja nyt sitä voidaan päivittää säännöllisesti. Suuntaavissa opinnoissa on valinnaisuutta, mikä antaa mahdollisuuden yksilöllisiin ratkaisuihin opiskelijan omien tarpeiden mukaan.

Tulevaisuuteen luotaaminen on keskustelun merkittäviä osa-alueita. Opiskelijan ammatillinen identiteetti on kehitysvaiheessa, ja on tärkeää peilata omaa opiskelua ja omia valintoja suhteessa edessä olevaan työelämään. Aikaisempi työkokemus ja erityisesti harjoit-

telu auttavat selkiinnyttämään työelämän vaatimuksia ja odotuksia.

Kuten tulohaastattelun, myös aina kehityskeskustelun jälkeen ryhmäohjaaja toimittaa opinto-toimistoon Winhaan päivitettäväksi opiskelijan HOPSin sisältö-tulosteen, jos siihen on tullut muutoksia. Tärkeä on myös kuitata keskustelu käydyksi sekä taltioida kehityskeskustelujen seurantalomake ryhmäohjaajan kansioon. Jos kehityskeskustelussa ilmenee laajempaa ohjauksen tarvetta, ryhmäohjaaja kehottaa opiskelijaa ottamaan yhteyttä opinto-ohjaajaan (tai harjoittelukoordinaattorin tai kv-asiain koordinaattorin, jos on selvästi kyse harjoitteluun tai kv-vaihtoon liittyvästä asiasta).

Ryhmäohjauksen toteutumisen seuraukseksi ryhmäohjaajien tulee lukuvuoden lopuksi raportoida ryhmän tilanteesta (monellako opiskelut etenevät normaalisti, monellako on ongelmia ja keskittyvätkö ongelmat johonkin, onko tarvetta tehdä erityistä) ja arvioimaan, kuinka ryhmäohjaus on onnistunut hänen mielestään. Raportti annetaan sekä osastonjohtajalle että opinto-ohjaajalle. Eritysongelmien ilmetessä niistä on raportoitava välittömästi, jotta korjaavat toimet voidaan käynnistää mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Samoin opiskelijoilta kerätään kevätlukukauden lopussa palautetta opinto-ohjauksesta, johon myös ryhmäohjaus sisältyy. Keskustelujen myötä jokainen opiskelija voi tuntea, että hänestä ollaan kiinnostuneita. Se tekee opiskelun turvalliseksi ja lisää hänen sitoutumistaan opiskeluun ja vastuuntunnetta omasta työskentelystä.

Opintojen loppuvaiheen ryhmäohjausta tehostetaan valmistumisen tukemiseksi. Viimeisen säännönmukaisen lukukauden lopussa ryhmäohjaaja kartoittaa kehityskeskustelujen pohjalta ryhmänsä opiskelijoiden valmistumisen tilanteen. Kartoitus annetaan tiedoksi osastonjohtajalle ja opinto-ohjaajalle. Tavoitteena on, että opiskelijat laativat realistisen suunnitelman opintojensa loppuun saattamiseksi. Tarvittaessa ryhmäohjaaja ohjaa opiskelijat opinto-ohjaajalle.

Arki

täytyy kantaa siinä sivussa ja vielä tehdä työ. Joskus tuntuu, että katselee itseään ulkopuolisena, varsinkin kotona kun ei enää jaksa eikä viitsi tehdä kotitöitä.

Huokaus

vain, että tuokin pitäisi tehdä!!!

Ryhmäohjaaja jatkaa + 1-vuoden ajan sekä lisäajan saaneiden opiskelijoittensa ryhmäohjausta ja käy kehityskeskustelun pyrkien tukemaan opiskelijan valmistumista. Kehityskeskusteluissa päivitetään opiskelijan suunnitelmat opintojen loppuun saattamiseksi. Molempien lukukausien loppuun ryhmäohjaaja kartoittaa ryhmän valmistumistilanteen.

Jos opiskelijan opinnot ovat kesken vielä +1-vuoden jälkeen, opiskelijan on anottava lisäaikaa opintojensa loppuun saattamiseksi. Anomukseen liitetään mukaan realistinen suunnitelma opintojen loppuun saattamiseksi. Anomus lähetetään opintotoimistoon, ja lisäaikaa on mahdollista saada korkeintaan yksi lukuvuosi. Opinto-ohjaaja opastaa tarvittaessa lisäajan hakijaa opintojen suunnittelussa ja opiskelijan kanssa käydään ohjauskeskusteluja tavoitteena tutkinnon valmistuminen.

Vaasan ammattikorkeakoulu on mukana kehittämishankkeissa, joiden tavoitteena on kannustaa ja tukea opiskelijaa opintojen loppusuoralla ja auttaa häntä voimaantumaa (empowerment). Voimaantumisen opiskelijan itseluottamus palautuu ja hän toimii aktiivisesti vieden opintonsa päätökseen.

OHJAUSKESKUSTELUN PERIAATTEISTA

Ohjauskeskustelulla ryhmäohjaajamallissamme tarkoitetaan tulohaastattelua ja kehityskeskustelua. Nämä keskustelut käydään rauhallisessa paikassa, jossa voidaan keskittyä vuorovaikutukseen ilman häiriötekijöitä. Suunnittelija on varannut työjärjestykseen aikaa ja myös merkinnyt huonevarauksen. Kun matkapuhelimet on suljettu, tarjoutuu rauhalliselle keskustelulle otolliset olosuhteet.

Tulohaastattelu ja kehityskeskustelu ovat strukturoituja: keskustelujen pohjana on lomake, jossa on käsiteltävät aihealueet virikkeinä toimivine kysymyksineen ja niiden etenemisjärjestys. Lomakkeen avulla keskustelu etenee tavoitehakisesti ja ryhmäohjaajan tulee pitää langat käsissään, ettei keskustelu lähde liiaksi

rönsyilemään. Lisäksi lomake on muistilista asioista, jotka tulee käsitellä ja se (opettajan merkintöineen) sisältää tärkeää tietoa opiskelijan opintoasioista. Jos opiskelijan asiat ovat kunnossa eikä hänellä ilmene lisää kysyttävää, ohjauskeskustelu voi olla kestoiltaan lyhyempi. Ryhmäohjaajan tulee antaa myönteistä palautetta hyvin suoritetusta työstä. Siitä opiskelija saa hyvän mielen, ja se lisää motivaatioita.

Ohjauskeskustelun onnistumiselle on tärkeää luoda luottamuksellinen ja turvallinen ilmapiiri, jossa sekä ryhmäohjaaja ja opiskelijat ovat henkisesti läsnä, keskittyen vain opiskelijan asioihin. Opiskelijan on koettava, että ryhmäohjaaja on hänestä aidosti kiinnostunut. Se on keskustelun onnistumisen perusedellytyksiä.

Valmistautuminen: ryhmäohjaaja valmistautuu keskusteluun varaamalla käyttöönsä tarvittavan materiaalin (keskustelun pohjana käytettävä lomake, HOPSin sisältö WinhaWillestä (opiskelija tuo mukanaan) ja opinto-opas).

Keskittyminen: ryhmäohjaaja paneutuu täysillä tilanteeseen, eli siirtää kaikki muut asiat pois mielestään (kännykät, myös opiskelijan, pois päältä). Ehdottoman tärkeää on henkinen läsnäolo ja aidon kontaktin luominen: kunnioituksen osoittaminen, empaattinen vastaanottavaisuus (kuuntelu, puhuminen ja vaikeneminen). Siis sen osoittaminen, että opiskelija on kuuntelemisen arvoinen. Empatia ei rajoitu pelkästään sympatian tuntemiseen, vaan olennaista on, että toimitaan opiskelijan hyväksi.

Kuunteleminen: malta kuunnella ja olla tarkkaavainen, älä keskeytä opiskelijaa, hänen asiansa on keskustelun ydintä. Älä epäröi esittää tarkentavia kysymyksiä, jotta varmasti ymmärrät, mitä opiskelija yrittää kertoa. Tavoitteena on, että opiskelija on äänessä yli puolet keskustelun ajasta.

Jatkotoimet: ryhmäohjaaja palauttaa HOPSin sisältötulosten WinhaWillestä opintotoimistoon jos HOPSissa on ilmennyt päivitystarvetta, esim. suorituksia kirjatutuneena väärään kohtaan. Lopuksi käyty keskustelu kuitataan seuranta- ja palautelomakkeeseen.

Ohjauskeskustelun turvallisessa ilmapiirissä asioita voidaan tutkia ja niihin voidaan saada selvyttä. Ohjattava voi jonkun aikaa tuntea olevansa turvassa, kun löytyy ihminen (ohjaaja), joka kuuntelee, osoittaa kunnioitusta ja tuo mahdolliseen ongelmanratkaisuun järkevää rakennetta. Ohjaajalla on tietoa erilaisista toimintamahdollisuuksista, ja hän antaa väliaikaista emotionaalista tukea. Turvallinen ilmapiiri merkitsee myös luottamuksellisuutta, eikä opiskelijan tarvitse pelätä esim. naurunalaiseksi joutumista.

Jos on ilmennyt laajempaa ohjaustarvetta, opiskelijaa kehoitetaan kääntymään opinto-ohjaajan puoleen. Myös ryhmäohjaaja voisi harkintansa mukaan ottaa yhteyttä opinto-ohjaajaan. Opintojen ohjaus on yhteistyötä.

LOPUKSI

Keräämme palautetta ohjaustoiminnasta säännöllisesti keväisin, ja sen pohjalta ide-

LÄHTEET

Hintsanen, V., Höynälänmaa, M., Järvinen, M-R., Karjalainen, A., Peltokangas, N. & Hiltunen, K. 2008. Vaasan ammattikorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän auditointi. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.

Vuorensivu, H. 2009. Ryhmäohjaajan käsikirja. Vaasan ammattikorkeakoulu. Julkaisematon.

oimme ja teemme päivitykset Ryhmäohjaajan käsikirjaan aina ennen uuden lukuvuoden alkua.

Palautetta keräämme kyselyillä ryhmäohjaajilta ja opiskelijoilta. Saamme palautetta myös ryhmäohjaajien opiskelijoiden kanssa käymistä säännönmukaisista tulohaastattelusta ja kehityskeskusteluista.

Vaasan ammattikorkeakoulun opettajat ja muu henkilöstö ovat innokkaina mukana ryhmäohjaajatoiminnan kehittämisessä. Myös johtotehtävissä olevat henkilöt tukevat kehittämistä ja olemme saaneet ryhmäohjaajien työhön resursseja. Ammattikorkeakoulussa suoritettuna laadunvarmistusjärjestelmän auditoinnin yhteydessä ohjauspalvelumme saivat myönteistä palautetta: *”Ryhmäohjaajakäytäntö ja siihen liittyvä kehityskeskustelukäytännön ulottaminen myös opiskelijoihin tehostaa opintojen etenemisen seuranta ja opiskelijoiden vaikuttamismahdollisuuksia.”* (Hintsanen, Höynälänmaa, Järvinen, Karjalainen, Peltokangas & Hiltunen 2008, 54). ■

OPISKELIJAN OHJAUSPROSESSI: esimerkkinä liiketalouden koulutusohjelma aikuiset

1.v	1.per	Oman paikan löytäminen = Ryhmäytyminen	<ul style="list-style-type: none">• Pehdyttävät opinnot, ryhmäohjaaja + osastonjohtaja + opo• Opinnot ja tiedonhankinta, ryhmäohjaaja
	2.per	Opintoihin sitoutuminen	<ul style="list-style-type: none">• Tulohaastattelu, ryhmäohjaaja (HOPS)
	3.per	Opintoihin sitoutuminen	<ul style="list-style-type: none">• Suuntaavien opintojen INFO, ro + yliopettaja + opo
	4.per 5.per	Opintoihin sitoutuminen	<ul style="list-style-type: none">• Suuntaavien opintojen valinta, opo• Kehityskeskustelu, ro (HOPS)

Liite 1.

Opiskelijan ohjausprosessi: esimerkkinä liiketalouden koulutusohjelma aikuiset.

2.v	1.per	Ammatillinen kasvu	<ul style="list-style-type: none">• ALKU-INFO, ro + (opo)• Kehityskeskustelu, (HOPS)
	2.per		<ul style="list-style-type: none">• Kv-vaihto-INFO, kv-koordinaattori
	3.per		<ul style="list-style-type: none">• Harjoittelu-INFO, harj.koordinaattori
	4.per 5.per		

3.v	1.per	Ammatti-identiteetin vahvistuminen	<ul style="list-style-type: none">• ALKU-INFO, ro, (opo)
	2.per		<ul style="list-style-type: none">• Kehityskeskustelu, ro (HOPS)• Opinnäytetyö-INFO
	3.per		<ul style="list-style-type: none">• Harjoitteluun liittyvä INFO, ro, harj. koord.• Opinnäytetyön aloitusseminaari
	4.per 5.per		<ul style="list-style-type: none">• Opinnäytetyön väliseminaari

4.v	1.per		<ul style="list-style-type: none">• Opinnäytetyö
	2.per	Valmistuminen	<ul style="list-style-type: none">• Kehityskeskustelu, ro (HOPS)• Opinnäytetyön esittäminen

OPINNOT JA TIEDONHANKINTA -opintojaksoon kuuluvien luentojen sisällöt

1. Tutustuminen koulun tiloihin – kierros yhdessä

- oma koulutusohjelma ja oma HOPS tutuksi
- Opinnot ja tiedonhankinta -opintojakson sisällön kuvaus
- mitä kullakin luennolla käsitellään
- yleiskatsaus Vaasan ammattikorkeakoulun ja tarkemmin oman yksikön opetustarjonnasta
- perehtyminen www.puv.fi-sivuihin (myös intranet)
- WinhaWillen ja koulun sähköpostin käyttö ja käytön harjoittelu
- opintojaksolle ilmoittautuminen
- Moodle, Citrix; käydään yhdessä läpi
- ATK-säännöt
- Opintotoimiston palvelut: opintosihteri esittelee.

2. Opinto-oppaaseen tutustuminen

- opinnot ja suoritukset: opintojakson arviointi, uusintakuulustelut jne.
- oma koulutusohjelma tutuksi, tutkinnon rakenne, suuntaavat opinnot, opinnäytetyö
- ryhmävastaavan (ent. luokan vanhin) ja varahenkilön valinta; ryhmäohjaaja välittää nimet opinto-ohjaajalle. Ryhmävastaava toimii yhteyshenkilönä oppilaitoksen hallinto henkilöstön, opettajien ja ryhmänsä välillä koko ryhmää koskevissa asioissa.

3. Kirjastoon ja sen hakujärjestelmiin tutustuminen

4. Opinto-ohjaajan info

- opiskelu-aika, ilmoittautumiseen liittyvät asiat
- opintotukiasiat, tarvittaessa
- vapaasti valittavat opinnot
- muualla suoritettujen korkeakoulutusoisten opintojen hyväksilukeminen.

5. Harjoittelukoordinaattori: harjoittelu osana opintoja

- kv-asiain koordinaattori: ulkomaiset opiskelu- ja harjoitteluasiat
- virtuaaliopinnot (virtuaaliopinnoista vastaava).

6. Oppimaan oppiminen

- Tavoitteena on kehittää opiskelijan oppimis- ja opiskelutaitoja, mm. tutkitaan erilaisia oppimistyyliä, joihin tutustumalla opiskelija voi löytää omansa.
- Millainen olen oppijana -testi (www.uta.fi/tyt/verkkotutor/oppkeh.htm). Opiskelija tekee testin ja pohdiskelee omia opiskelutaitojaan, vahvuuksiaan oppijana ja missä on vielä kehittämisen tarvetta. Käytännön ohjeitten avulla pyritään tehostamaan opiskelua; painotetaan työskentelyn suunnitelmallisuutta ja vastuun ottamista omasta opiskelusta.
- ajankäytön suunnittelun opettelua
 - opiskelutekniikka: omien oppimisstrategioiden löytäminen
 - tenttiin lukeminen, tentissä vastaaminen.

Liite 2.

Opinnot ja tiedonhankinta -opintojaksoon kuuluvien luentojen sisällöt.

TULOHAASTATTELU - aikuisopiskelijat

___ / ___ 20___ klo _____ Ryhmäohjaajan nimi: _____

Materiaali: Tämä lomake (Opiskelija tulostaa opiskelijaportalista)
HOPSin sisältö: Opiskelija tulostaa WinhaWillestä.

Opiskelijan nimi: _____ Opiskelijanumero: _____
Koulutusohjelma: _____ Ryhmä: _____
Taustakoulutus: _____
Alan työkokemus _____

Liite 3.

*Tuloaastattelu -
aikuisopiskelijat.*

Kuinka opintosi ovat lähteneet käyntiin? Miltä AMK-opiskelu tuntuu? Kuinka arvioisit opiskelun alkua, oletko tyytyväinen omaan työskentelyysi? Mitä hyvää, missä kehittämisen varaa?

HOPSin päivitys: Katsotaan yhdessä että HOPSin sisältö on kunnossa. Osallistutko ruotsin, englannin tai matematiikan valmentavalle opintojaksolle? Jos ilmenee puutteita/virheitä, ryhmäohjaaja antaa HOPSin opintotoimintoon Winhaan päivitettäväksi.

Aikaisemmin opitun tunnustaminen. Onko hyväksilukuasiat hoidettu?

Pyrimme tukemaan myös ns. erilaisten oppijoiden opiskelua kartoittamalla mahdollisia oppimis- tai lukivaikkeuksia. Onko sinulla todettu oppimisvaikeutta, esim. lukivaikkeuksia aikaisemmin? Oppimisvaikeudet ovat yleisiä, ja nykyään niihin voi saada apua.

HOPS ja urasuunnitelmat: Mitkä ovat toiveesi/unelmasi/suunnitelmiasi työelämää ajatellen?

Mitkä ovat vahvuuksiasi ja mitkä kehittämisen kohteita? Suunniteltu valmistumisen ajankohta: _____ (esim. kevät 2011)

HOPS on osa muuta elämänsuunnittelua. Onko elämässäsi joitakin muita asioita (esim. äitiysloma, terveydentila, tilanne työpaikalla), jotka haluaisit tuoda esille ja jotka on tarpeen ottaa huomioon ajankäyttösi liittyvissä suunnitelmissa?

TULOHAASTATTELUN SEURANTA- JA ARVIOINTILOMAKE

Ryhmä: _____ Ryhmäohjaaja: _____

NRO	OPISKELIJAN SUKUNIMI	ETUNIMI	PIDETTY PVM	OPINTO-PISTEET	HUOMAUTUKSET
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					

Ryhmäohjaajan palaute: arviointi ja kehittämissuhteita

Palautetaan opinto-ohjaajalle

Liite 4.

*Tuloaastattelun seuranta-
ja arviointilomake.*

KEHITYSKESKUSTELU – aikuisopiskelijat

___ / ___ 20___ klo _____ Ryhmäohjaajan nimi: _____

Materiaali: Tämä lomake (Opiskelija tulostaa opiskelijaportaalista).
HOPSin sisältö: Opiskelija tulostaa WinhaWillestä.

Opiskelijan nimi: _____ Opiskelijanumero: _____
Koulutusohjelma: _____ Ryhmä: _____

Kuinka opinnot ovat sujuneet? Missä olet onnistunut ja missä on kehittämisen varaa?

Liite 5.

*Kehityskeskustelu –
aikuisopiskelijat.*

HOPSin päivitys: Katsotaan yhdessä, että HOPSin sisältö on kunnossa. Jos ilmenee puutteita/virheitä, ryhmäohjaaja antaa sen opintotoimistoon Winhaan päivitettäväksi.

Opintojen etenemisen seuranta: suoritettujen opintopisteet: _____ op

Jos on hylättyjä kursseja, onko niihin erityinen syy ja suunnitelmat uusintaan menosta. Jos Sinulla on oppimistehtäviä palauttamatta, laadi suunnitelma niiden hoitamiseksi: mitä puuttuu ja milloin suoritat/palautat opettajalle päivämäärineen.

Urasuunnitelmat: Suunniteltu valmistumisen ajankohta _____ ?

Kuinka ryhmäsi on toiminut?
Haluaisitko esittää koulutuksen kehittämis ehdotuksia?

KEHITYSKESKUSTELU – aikuisopiskelijat, opintojen viimeinen vuosi

___ / ___ 20___ klo _____ Ryhmäohjaajan nimi: _____

Materiaali: Tämä lomake (Opiskelija tulostaa opiskelijaportaalista).
HOPSin sisältö: Opiskelija tulostaa WinhaWillestä.

Opiskelijan nimi: _____ Opiskelijanumero: _____
Koulutusohjelma: _____ Ryhmä: _____

HOPSin päivitys: Katsotaan yhdessä, että HOPS:n sisältö on kunnossa. Jos ilmenee puutteita/virheitä, ryhmäohjaaja antaa sen opintotoimistoon, Winhaan päivitettäväksi.

Opintojen etenemisen seuranta: suoritettujen opintopisteet: _____ op

Jos on hylättyjä kursseja, onko niihin erityinen syy ja suunnitelmat uusintaan menosta. Jos Sinulla on oppimistehtäviä palauttamatta, laadi suunnitelma niiden hoitamiseksi: mitä puuttuu ja milloin suoritat /palautat opettajalle päivämäärineen.

Urasuunnitelmat: Missä vaiheessa on opinnäytetyösi? Milloin on tarkoitus se esittää?

Suunniteltu valmistumisen ajankohta _____ ?

Muistathan, että tutkintotodistuksen anomuslomake tulee jättää opintotoimistoon 2 viikkoa ennen valmistumistilaisuutta.

Arviointia: Mitkä tekijät ovat edistäneet ja mitkä vaikeuttaneet opiskeluasi? Kuinka ryhmäsi on toiminut? Haluaisitko esittää ehdotuksia koulutusohjelmasi kehittämiseksi?

Liite 6.

*Kehityskeskustelu –
aikuisopiskelijat, opintojen
viimeinen vuosi.*

Niina Riibiniemi

AVOIMEN AMMATTIKORKEAKOULUOPIS- KELIJAN OHJAUS- JA NEUVONTAPALVELUT SEKÄ NIIDEN KEHITTÄMINEN

Tässä artikkelissa kuvaan avoimen ammattikorkeakouluopiskelijan ohjaus- ja neuvontapalveluita sekä palveluiden kehittämistä valtakunnallisesta ja Rovaniemen ammattikorkeakoulun näkökulmista.

Tämän päivän työelämässä on tyypillistä jatkuva kehittäminen ja uudistaminen. Lisäksi organisaatiot ja työtehtävät uudistuvat, muuttuvat ja teknologia kehittyy. Työelämä asettaa työntekijöille monenlaisia vaatimuksia ja haasteita, jotka edellyttävät työntekijöiltä jatkuvaa oman osaamisen ja itsensä kehittämistä, elinikäistä oppimista.

Avoim ammattikorkeakoulu (avoin AMK) on yksi aikuiskoulutusmuoto, joka tarjoaa mahdollisuuden osaamisen ja itsensä kehittämiseen. Se tarjoaa myös matalan kynnyksen tutkintotavoitteiselle opiskelulle. Avoimessa AMK:ssa voi suorittaa AMK- ja ylempään AMK-tutkintoon kuuluvia opintoja. Opintoja järjestetään ammattikorkeakoulusta riippuen avoimen AMK:n järjestämällä opintojaksoilla ja/tai tutkinto-opiskelijoiden ryhmissä. Avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijamäärä ja suoritettujen opintojen määrä ovat kasvaneet pikku hiljaa vuodesta 1999, jolloin toiminta aloitettiin. Vuonna 2008 avoimessa AMK:ssa opiskeli yhteensä 12 822 opiskelijaa, ja suoritettuja opintopisteitä oli 49 030 (Avoim AMK -kehittämisyhteistyö 2009).

Avoimen AMK:n tyypillinen opiskelija on valtakunnallisen Avoimen ammattikorkeakoulun opiskelija -profiiliselvityksen 2006-2007 (Lohikoski 2008) mukaan noin 40-vuotias perheellinen nainen, jonka tavoitteena on itsensä ja ammatillisen osaamisensa kehittäminen. Toinen keskiverto-opiskelija on alle 30-vuotias nainen, jonka tavoitteena

on AMK-tutkinnon suorittaminen tulevaisuudessa.

Avoimessa AMK:ssa itseään ja ammatillista osaamistaan kehittävät opiskelijat suorittavat usein osaamistarvetta vastaavan yksittäisen opintojakson tai -kokonaisuuden. Nämä opiskelijat tarvitsevat ohjausta ja neuvontaa tavallisesti sopivan opintojakson tai -kokonaisuuden löytämisessä, opiskelun aloittamiseen ja opiskeluun liittyvissä käytännön järjestelyissä sekä korkeakouluopiskelussa. Tutkintotavoitteiset opiskelijat puolestaan aloittavat opintonsa avoimessa AMK:ssa suorittaen opintoja tutkinto-opiskelijoiden ryhmissä ja hakeutuvat myöhemmin ammattikorkeakoulun tutkinto-opiskelijoiksi. Tutkintotavoitteisten opiskelijoiden ohjaustarve on usein yksittäisiä opintojaksoja tai -kokonaisuuksia suorittavien opiskelijoiden ohjaustarvetta suurempi. Tutkintotavoitteiset opiskelijat kaipaavat ohjausta opintojensa suunnitteluun ja pohdiskelivat tavallisesti tässä yhteydessä ura- ja koulutusvalintoja, aiemmin hankitun osaamisen vaikutusta tuleviin opintoihin, opiskelun rahoitusta sekä työelämän, perheen, vapaa-ajan ja opiskelun yhteensovittamista. Lisäksi he tarvitsevat ohjausta opiskelun aloittamiseen ja opiskeluun liittyvissä käytännön järjestelyissä ja tietoa opiskeluun tarvittavista opiskeluvaihtoehtoista ja korkeakouluopiskelusta. (Hakso 2007; Lähti & Putkuri 2008.)

OHJAUS- JA NEUVONTAPALVELUIDEN KEHITTÄMINEN VALTA- KUNNALLISESTA NÄKÖKULMASTA

Avoimen AMK:n kaikille tarjoama mahdollisuus suorittaa opintoja, tutkintotavoitteisten

opiskelijoiden määrän lisääntyminen sekä asiakkaiden tarve yksilölliseen osaamisen ja itsensä kehittämiseen asettavat haasteita ohjaus- ja neuvontapalveluille. Valtakunnallisessa avoin AMK -kehittämisyhteistyössä tuotetun Avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijapalveluiden vahvuudet ja kehittämishaasteet – vertaisarviointia -raportin (Hakso 2008) mukaan avoimen AMK:n opiskelijoiden ohjaus- ja neuvontapalvelut, palveluiden määrä, toteutustavat sekä vastuut vaihtelivat ammattikorkeakouluittain. Ohjauksen ja neuvonnan toimintamallin luominen on raportin mukaan yksi avoimen AMK:n kehittämiskohde ammattikorkeakouluissa.

Avoimen ammattikorkeakoulun ohjaus- ja neuvontapalveluiden kehittämisen tukemiseen on pyritty vastaamaan valtakunnallisesti esimerkiksi opetusministeriön tukemissa Avoim AMK -kehittämisyhteistyössä ja Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa -hankkeessa. Avoim AMK -kehittämisyhteistyössä on tuotettu yhteistyössä eri ammattikorkeakoulujen kanssa opiskelusuunnitelmalomake, jota voidaan hyödyntää runkona opiskelijan kanssa käytävillä keskusteluilla ja apuna opiskelijan opintojen suunnittelussa. Opiskelusuunnitelmalomake on saatavilla valtakunnalliselta www.avoinamk.fi-sivustolta. Kehittämisyhteistyössä on laadittu myös suositus avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijapalvelumateriaaleista (Avoim AMK -kehittämisyhteistyö 2007), jossa on mainittu opiskelijapalvelumateriaaleina muun muassa opiskelijan ja opettajan oppaat sekä kuvattu niiden sisältöä. Lisäksi kehittämisyhteistyössä on koottu valtakunnalliselle www.avoinamk.fi-sivustolle tietoa avoimesta AMK:sta ja korkeakouluopiskelusta.

Ohjaus- ja neuvontapalveluiden kehittämiseksi on Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa -hankkeessa tuotettu Ohjaus ja neuvonta avoimessa ammattikorkeakoulussa -malli (liite 1) yhteistyössä avoim AMK -kehittämisyhteistyön kanssa. Mallissa on jäsenetty ohjaukseen liittyviä vastuita ja ohjauksen sisältöjä ennen opintoja, opintojen

suunnittelu- ja aloitusvaiheessa, opintojen aikana ja opintojen jälkeen. Mallin pohjalta avoimen AMK:n valtakunnallista ilmettä hyödyntäen on hankkeessa tuotettu myös visuaalinen malli avoimen AMK:n opiskelijan polusta (liite 2). Opiskelijan polun tarkoituksena on antaa opiskelijalle kootusti tietoa AMK-opiskelusta ja avoimen AMK:n ohjaus- ja neuvontapalveluista. Ammattikorkeakoulut voivat hyödyntää visuaalista mallia rakentaessaan avoimen AMK:n opiskelijan polkua tiedottamisen- ja tueksi esimerkiksi Internet-sivuilleen.

Kaikki edellä esitellyt avoim AMK -kehittämisyhteistyössä ja Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa -hankkeessa tuotetut materiaalit ovat kaikkien ammattikorkeakoulujen käytettävissä, ja niitä voi tiedustella avoim AMK -kehittämisyhteistyön koordinaattorilta Satakunnan ammattikorkeakoulusta.

OHJAUS- JA NEUVONTAPALVELUT SEKÄ NIIDEN KEHITTÄMINEN ROVANIEMEN AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Rovaniemen ammattikorkeakoulussa (RAMK) opiskelijoiden ohjausta kehitetään osana pedagogista kehittämistoimin-



taa. Aikuisten ohjaus on nostettu yhdeksi painopistealueeksi Pedagogisessa strategiassa (Rovaniemen ammattikorkeakoulu 2009). Pedagogisen strategian pohjalta on laadittu aikuiskoulutuksen kehittämissuunnitelma, jossa muun muassa avoimen AMK:n toiminnan yhtenä kehittämiskohteena mainitaan opiskelijoiden ohjaus. Kehittämistyötä tehdään avoimessa AMK:ssa, ohjaus- ja tukitoimissa, opetustoiminnan kehittämistimissä sekä koulutusalojen vastaavissa tiimeissä. Lisäksi Avoi-

perustuvan ohjaussuunnitelman mukaisesti. Ohjaus- ja neuvontapalvelut ovat tarjolla kaikille avoimen AMK:n opiskelijoille. Ohjaus ja neuvonta etenee opiskelijan polkuna, ja avoimen AMK:n opiskelijan polku koostuu ohjauksesta ja neuvonnasta ennen opintoja, opintojen suunnittelu- ja aloitusvaiheessa, opintojen aikana sekä opintojen lopussa ja jälkeen. Opiskelijoille on tarjolla sekä henkilökohtaista että ryhmäohjausta. Avoimen AMK:n opiskelijat saavat ohjausta ja neuvontaa avoimen AMK:n

aalit löytyvät myös RAMK:n avoimen AMK:n Internet-sivuilta (www.ramk.fi/avoinamk). Sivulla on myös RAMK:n ohjaussuunnitelmaan pohjautuva avoimen AMK:n opiskelijan polku (kuva 1), jossa on hyödynnetty Ohjaus ja neuvonta avoimessa ammattikorkeakoulussa -mallia ja valtakunnallista visuaalista mallia avoimen AMK:n opiskelijan polusta.

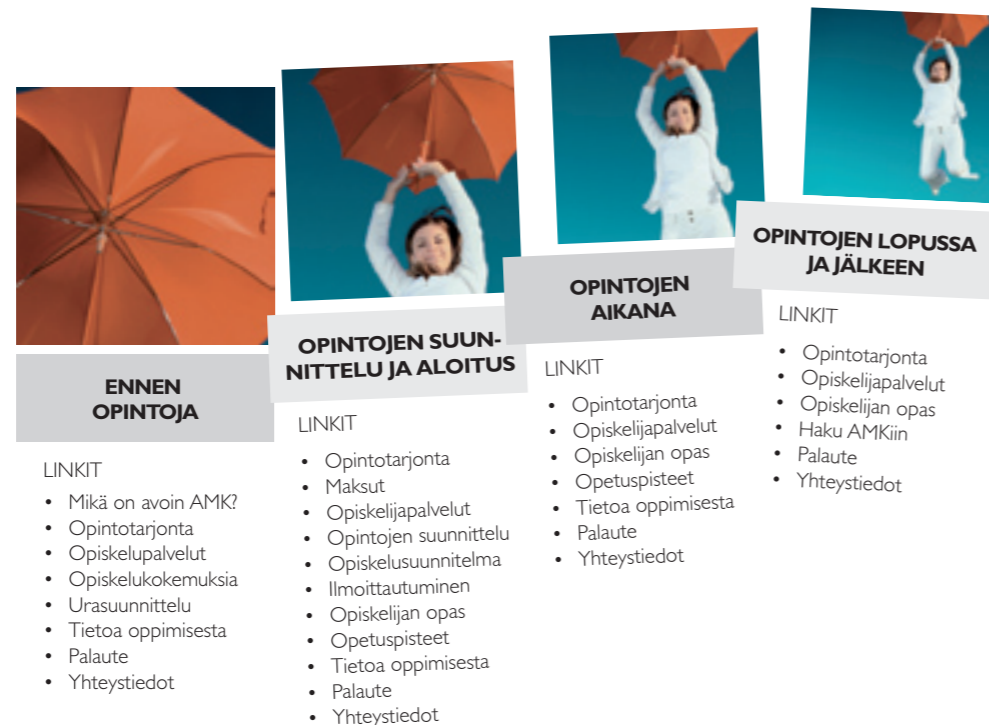
Opiskelijoiden ohjauksen ja neuvonnan tueksi on avoimen AMK:n opiskelijoita opettaville ja ohjaaville laadittu opettajan opas. Opas sisältää tietoa avoimesta AMK:sta ja opintoihin osallistuviin avoimen AMK:n opiskelijoihin liittyvistä käytännön asioista. Opettajan opas, kuten myös yleistä tietoa

avoimesta AMK:sta, ohjeita, lomakkeita jne., löytyy RAMK:n avoimen AMK:n intranetsivustolta.

RAMK:ssa avoimen AMK:n ohjaus- ja neuvontapalveluiden kehittäminen jatkuu sitomalla avoimen AMK:n opiskelijoiden ohjaus entistä kiinteämmin osaksi aikuisopiskelijoiden ohjausta. Lisäksi ohjaus- ja neuvontapalveluita kehitetään opiskelijapalautteen avulla sekä esimerkiksi verkko-ohjausta edistämällä. Kehittämistyötä jatkamalla pyritään tuottamaan yhä laadukkaampia asiakkaiden tarpeisiin vastaavia palveluita, jotka tukevat aikuisten opiskelua sekä heidän elinikäistä oppimistaan. ■

Kuva 1.

Rovaniemen ammattikorkeakoulun avoimen AMK:n opiskelijan polku, johon on lisätty ohjausta ja neuvontaa koskevat linkit opintojen eri vaiheissa.

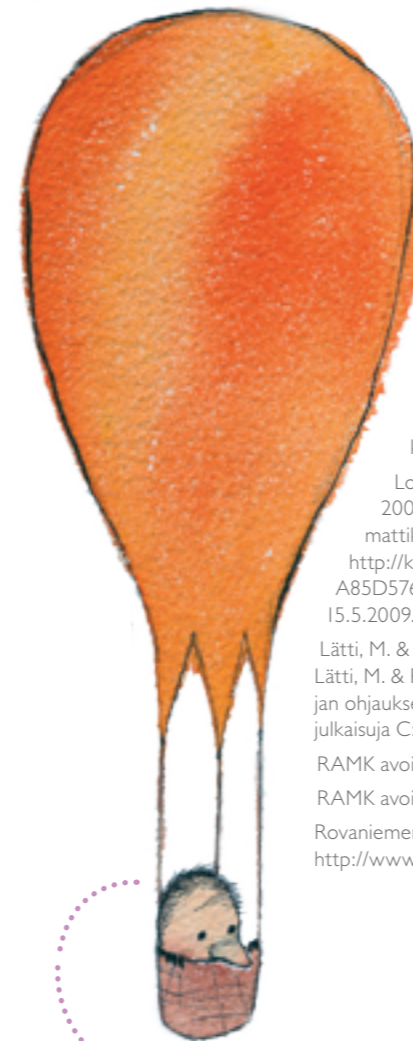


men AMK:n ohjaus- ja neuvontapalveluiden kehittämisessä tehdään yhteistyötä valtakunnallisen avoin AMK -kehittämisverkoston ja Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa -hankkeen kanssa sekä hyödynnetään verkostossa ja hankkeessa tuotettua tietoa ja materiaaleja.

Rovaniemen ammattikorkeakoulun avoimen AMK:n opiskelijoiden ohjausta ja neuvontaa toteutetaan pedagogiseen strategiaan

henkilökunnalta, koulutusalojen opettajilta ja muulta henkilökunnalta, opiskelijatuutoreilta sekä opiskelijapalveluista.

Ohjauksen ja neuvonnan tukimateriaalina opiskelijoille annetaan avoimen AMK:n opiskelijan opas, RAMK:n opinto-opas, opiskelusuunnitelmalomake henkilökohtaisen ohjauksen yhteydessä opintojen suunnittelun tueksi sekä verkkotyövälineiden käyttöohjeet niiden perehdytyksen yhteydessä. Kaikki tukimateri-



LÄHTEET

- Avoim AMK -kehittämisverkosto 2007. Suositus avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijapalvelu-materiaaleista. Julkaisematon. Saatavilla Avoim AMK -kehittämisverkoston koordinaattorilta Satakunnan ammattikorkeakoulusta.
- Avoim AMK -kehittämisverkosto 2009. Toimintakertomus 2008.
- Hakso, N. 2007. Avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijapalveluiden haasteet opettajien näkökulmasta. Julkaisematon. Saatavilla Avoim AMK -kehittämisverkoston koordinaattorilta Satakunnan ammattikorkeakoulusta.
- Hakso, N. 2008. Avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijapalveluiden vahvuudet ja kehittämissaasteet -vertaisarviointia. Julkaisematon. Saatavilla Avoim AMK -kehittämisverkoston koordinaattorilta Satakunnan ammattikorkeakoulusta.
- Lohikoski, S. 2008. Avoimen ammattikorkeakoulun opiskelija -profiiliselvitys 2006–2007. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Sarja B, Raportit 27. Avoim ammattikorkeakoulu. [http://kesy01.cc.spt.fi/samk/jkauppa.nsf/cfdca6c001aba5b8c2256f5600449062/A85D57667CA85A26C225742700313A60/\\$file/Avoinamk_raportti2008.pdf](http://kesy01.cc.spt.fi/samk/jkauppa.nsf/cfdca6c001aba5b8c2256f5600449062/A85D57667CA85A26C225742700313A60/$file/Avoinamk_raportti2008.pdf). 15.5.2009.
- Lätti, M. & Putkuri, P. 2008. Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Lätti, M. & Putkuri, P. (toim.) Ohjaus on kuin tekisi palapeliä – Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakouluissa. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisu C: 32, 35–50.
- RAMK avoin AMK <http://www.ramk.fi/?deptid=560>. 12.6.2009.
- RAMK avoimen AMK:n opiskelijan polku. <http://www.ramk.fi/?deptid=14872>. 12.6.2009.
- Rovaniemen ammattikorkeakoulu 2009. RAMK:n Pedagoginen strategia 2015. <http://www.ramk.fi/?deptid=783>. 12.6.2009.

AVOIMEN AMK:N OPISKELIJAN JA OPISKELUN OHJAAMINEN AMMATTIKORKEAKOULUSSA	VASTUU AVOIMEN AMK:N OPISKELIJAN JA OPISKELUN OHJAAMISESTA
Ennen opintoja	
<ul style="list-style-type: none"> • Markkinointi - Yleinen tunnettuus - Avoimen AMK:n tarjonta - Lisätietojen saaminen tarvittaessa (www-sivut ja yhteyshenkilö) • Opiskelijapalveluista tiedottaminen • Henkilökohtainen ohjaus • Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen (AHOT) AMK:n käytännön mukaan 	<ul style="list-style-type: none"> - AMK:n henkilöstö - Avoimen AMK:n henkilöstö - Hakutoimisto - Opot - Markkinoinnista vastaavat - Ohjauksesta vastaava henkilö avoimessa AMK:ssa + koulutusaloilla - AHOT:sta vastaavat henkilöt AMK:ssa
Opintojen suunnittelu ja aloitusvaiheessa	
<ul style="list-style-type: none"> • Avoimen AMK:n opintotarjonta (erillisopintojaksot + tutkinto-opiskelijoiden ryhmissä opiskeltavat opintojaksot) • Ohjaus ja neuvonta: - Avoim AMK ja opiskelijapalvelut (atk- ja kirjastopalvelut, neuvonta ja ohjaus sekä opiskelijahallinta) - Avoimen AMK:n tarjonta - AMK-opiskelu, oppimisympäristöt ja käytännöt - Opintojen sisällöt - Opiskelusuunnitelman laatiminen (opiskelija tarvitsee ohjaajan, jolla on opiskelijalle kasvot) - Opiskelu ja alan/kampuksen opiskelukäytäntöihin liittyvät asiat → vertaistutorointi • Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen (AHOT) AMK:n käytännön mukaan 	<ul style="list-style-type: none"> - Avoimen henkilöstö - Ohjauksesta vastaava henkilö avoimessa AMK:ssa + koulutusaloilla - Opettaja - Opiskelijatutori - AHOT:sta vastaavat henkilöt AMK:ssa
Opintojen aikana	
<ul style="list-style-type: none"> • Opiskelukokemukset, itsearviointi ja palaute koulutuksesta ja palveluista • Opiskelun haasteet (oppimisvaikeudet, oppimisvalmiudet, itseohjautuvuus, opiskelun-vapaa-ajan -perheen yhteensovittaminen) • Opiskelusuunnitelman päivitys • Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen (AHOT) AMK:n käytännön mukaan 	<ul style="list-style-type: none"> - Ohjauksesta vastaava henkilö avoimessa AMK:ssa + koulutusaloilla - AHOT:sta vastaavat henkilöt AMK:ssa
Opintojen lopussa ja jälkeen	
<ul style="list-style-type: none"> • Opiskelukokemukset, itsearviointi ja palaute koulutuksesta ja palveluista • Tulevaisuuden suunnitelmat opintojen suhteen (ohjaus) • Hakeutuminen AMK:iin • Kirjallisen palautteen kerääminen ja hyödyntäminen kehittämistyössä (palautejärjestelmä) • Avoimen AMK:n opintotarjonnan markkinointi 	<ul style="list-style-type: none"> - Ohjauksesta vastaava henkilö avoimessa AMK:ssa + koulutusaloilla - Hakutoimisto - Avoimen AMK:n henkilöstö

Liite 1.

Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa -hankkeessa tuotettu Ohjaus ja neuvonta avoimessa ammattikorkeakoulussa -malli.



Liite 2.

Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa -hankkeessa tuotettu visuaalinen malli avoimen AMK:n opiskelijan polusta.

Reima Kallinen | Miikka Ruusunen | Leena Vainio | Birgitta Varjonen

YLEMMÄN AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINNON OHJAUSKÄYTÄNTEIDEN KEHITTÄMINEN HÄMEEN AMMATTIKORKEAKOULUN VERKKO-OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ

Tässä artikkelissa kuvataan Hämeen ammattikorkeakoulun ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon yksikön opetus- ja ohjauskäytäntöjä verkkoympäristössä sekä niiden lähtökohtia ja tulevaisuuden haasteita. Toiminnan tavoitteena on ollut se, että oppija voi opiskella ajasta ja paikasta riippumatta yhteisöllisellä toimintatavalla. Tällöin oppiminen on moniulotteinen prosessi, jossa yhteisö kehittää yksilöä ja yksilö yhteisöä.

YLEMMÄN AMMATTIKORKEAKOULU- TUTKINNON YKSIKKÖ

Hämeen ammattikorkeakoulun (jatkossa: HAMK) ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon yksikkö (jatkossa: YAMK-yksikkö) perustettiin, kun laki ylemmistä amk-tutkinnoista tuli voimaan 1.8.2005. Uuden tutkinnon kehittäminen nähtiin haasteelliseksi. Sen toteuttamiseksi luotiin keskitetty ja yhteisöllinen malli, jossa koulutusohjelmat ja yliopettajat yhdessä muodostavat vahvan, monialaisen kehittämissyksikön. Yksikön tehtävä on toteuttaa ylempiä amk-tutkintoja verkostomaisesti sekä kehittää niitä ammatillisuutta korostaen omaleimaisiksi ja tunnetuiksi.

YAMK-yksikössä on kahdeksan koulutusohjelmaa:

- 1) hyvinvointiteknologian koulutusohjelma, 60 op (tekniikan ja liikenteen ala) tai 90 op (sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala)
- 2) rakentamisen koulutusohjelma, 60 op (tekniikan ja liikenteen ala)
- 3) teknologiaosaamisen johtamisen

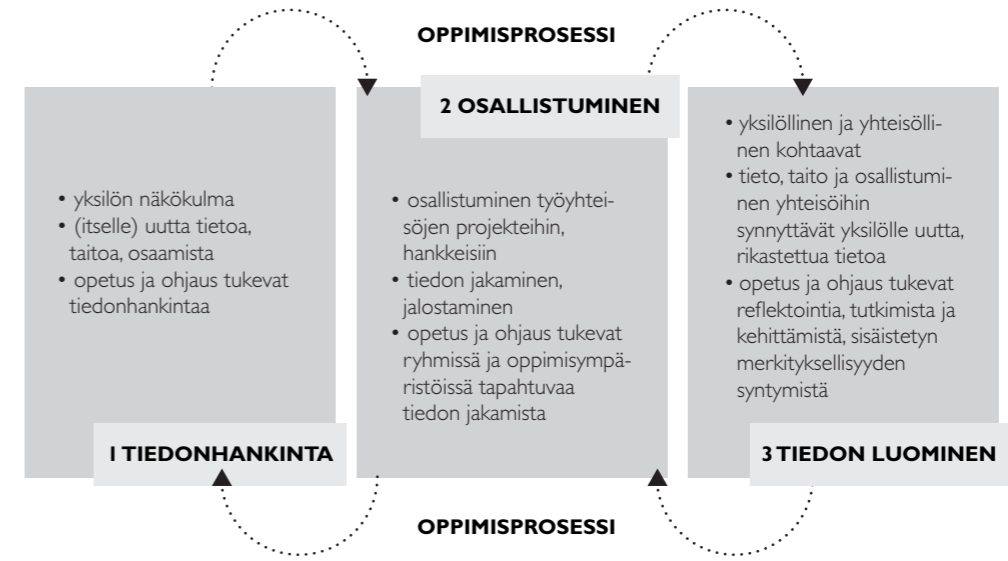
koulutusohjelma, 60 op (tekniikan ja liikenteen ala)

- 4) teollisuuden palveluliiketoiminta, 60 op (tekniikan ja liikenteen ala)
- 5) sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelma, 90 op (sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala)
- 6) maaseudun kehittämisen koulutusohjelma, 60 op (luonnonvara- ja ympäristöala)
- 7) yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelma, 90 op (yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala)
- 8) Degree Programme in Business Management and Entrepreneurship, 90 op (yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala).

Yksikössä opiskelee 350 opiskelijaa, joilla on pohjakoulutuksena ammattikorkeakoulututkinto ja keskimäärin yli 10 vuoden työkokemus. Opiskelijat työskentelevät haasteellisissa työtehtävissä ja opiskelevat työn ohessa. Heillä on vankka työelämäosaaminen, selkeät oppimistavoitteet, yksilölliset elämäkokemukset sekä vahvat odotukset oppimisen mielekkyydestä ja sovellettavuudesta.

YHTEISÖLLISEN OPPIMISTILAN LÄHTÖKOHDAT

YAMK-yksikön näkemyksen mukaan aikuisen oppimisprosessissa on keskeistä se, että ihminen toimii suhteessa ympäröivään maailmaan, omaan elämäntilanteeseensa ja uskomuksiinsa sen perusteella, mikä niiden merkitys on hänelle. Merkitykset syntyvät ihmisten välisen



Kuvio 1.

Kolme oppimisen vertauskuvaa (vrt. Sfard 1998; Hakkarainen ym. 2004).

vuorovaikutuksen sosiaalisina tuotteina, joita kukin muoaa oman tulkintansa avulla. Aikuisopiskelijan oppimisprosessissa opiskelija muokkaa uutta tietoa aikaisempien tietojensa ja käsitystensä perusteella yhteistyössä toisten ihmisten kanssa. Yksikön opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa korostuvat opiskelijan aktiivinen rooli ja sosiaalinen vuorovaikutus.

Yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden suhdetta oppimisessa, opetuksessa ja ohjauksessa voidaan kuvata oppimisen kolmen vertauskuvan avulla (kuvio1) (Sfard 1998; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004). Tiedonhankinnan vertauskuvassa oppimista tarkastellaan opiskelijan sisäisen tiedonkäsitteilyn näkökulmasta. Osallistumisvertauskuva oppimiseen korostaa sosiaalisten yhteisöjen roolia oppimisessa ja asiantuntijuuden kehityksessä. Oppimista tarkastellaan lisäksi tiedonluomisen vertauskuvana. Alun perin opiskelijalle uusi tieto muuntuu ja jalostuu osallistumisen ja tiedon jakamisen avulla opiskelijan sosiaalisesti/kulttuuriseksi pääomaksi, tiedoksi ja asiantuntijuudeksi. Tiedonluomista voi luonnehtia parhaimmillaan innovatiivisten, yhteistoiminnassa syntyneiden ja jalostuneiden ajatusten ja osaamisten lopputulokseksi.

Garrisonin ja Vaughan (2008) ovat kuvanneet kontekstia, jossa yhteisöllinen tiedonrakentaminen mahdollistuu verkossa. Heitä mukaillen oppimisen uutta maastoa voisi kartoittaa yhteisöllisen tiedonrakentamisen mallina, jossa oppimistilan muodostaa sosiaalinen (oppimisyhteisöt), tiedollinen/asiantuntimuskellinen (oppimisen polut) ja opetuksellinen läsnäolo (oppimisen tilat). (Vrt. Hautamäki 2008.)

Oppimisyhteisö eli sosiaalinen läsnäolo muodostuu avoimesta keskustelusta, yksilöiden ja ryhmien välisestä koheesiosta ja henkilökohtaisista kokemuksista. Sosiaaliset suhteet luovat yhteenkuuluvuuden tunteen, tukevat vapaata ilmaisua ja ylläpitävät koheesiota, mutta välttämättä tämä ei vielä riitä ammatilliseen kehittymiseen eikä pitämään yllä oppimisen tavoitteellisuutta. Korkeatasoinen oppiminen tarvitsee lisäksi reflektiota ja asiantuntijatukea ja tiedon soveltamista ongelmanratkaisun kautta. Tarvitaan erilaisia oppimisen polkuja ja mahdollisuuksia testata tietoa aidoissa ongelmatilanteissa. Sosiaalinen vuorovaikutus tulisi kytkeä ongelmanratkaisutilanteisiin hyödyntämällä monimuotoisia opetusteknologia ratkaisuja. Opetukselliset rakenteet sitovat kaikki oppimistilan elemen-

tit yhteen ja varmistavat, että oppimisen tulokset ovat vaikuttavia. (Garrison & Vaughan 2008.)

Edellä esitetyn oppimistilan rakentaminen on suuri haaste erityisesti blended learning -ympäristöissä, jossa yhdistetään erilaisia opetuksen ja opetusteknologian muotoja. Verkko-oppimisympäristöt vaativat vahvaa opetuksellista näkemystä, ja oppimisprosessin on oltava hyvin suunniteltu ja strukturoitu.

YHTEISÖLLINEN VERKKO-OPPIMISYMPÄRISTÖ YAMK-YKSIKÖSSÄ

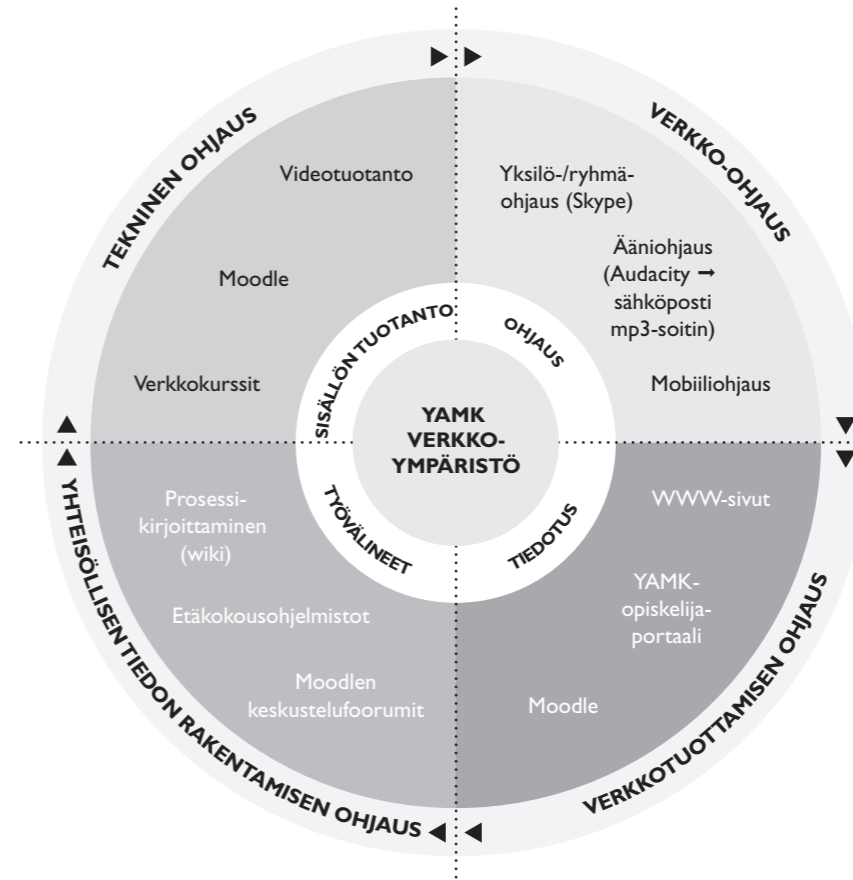
YAMK-yksikön tehtävänä ovat opiskelijoiden ja työelämäverkoston toimijoiden kanssa luoda sellaiset olosuhteet ja opetusjärjestelyt, joissa toteutuu yhteiskuntavastuullinen oppimisprosessi ja joissa on mahdollista yhdistää opetus ja työelämä monimuotoisella tavalla, ajasta ja paikasta riippumattomin järjestelyin. Tieto- ja viestintätekniikka yhdessä sosiaalisten tietoverkkojen (web 2.0) kanssa ovat luoneet uusia mahdollisuuksia yhdessä oppimiseen ja verkostoitumiseen eri alojen asiantuntijoiden kanssa, mikä auttaa osaltaan oppijoita oppimaan ja ottamaan entistä enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. YAMK-yksikössä on kehitetty blended learning -tyyppistä mallia, jossa yhdistetään erilaisia opetuksen ja opetusteknologian muotoja. Kehittämistyö on ollut pitkäjänteinen prosessi, jossa on pyritty ottamaan huomioon jatkuvasti kehittyvät uudet oppimisen muodot sekä opetusteknologian nopea kehittyminen. Kuviossa 2 kuvataan YAMK-yksikön verkko-oppimisympäristön tämänhetkistä jäsenystä ja rakennetta.

Oppimisalusta Moodle ja opiskelijaportaali tarjoavat informaatio- ja verkko-opiskelu ympäristön perustan. Tiedotus perustuu idealle, että opiskelijalla on ajantasainen tieto opinnoista ja opiskeluista ennen opiskeluun hakeutumista, opintojen aikana ja opintojen jälkeen. Opiskelijaportaali on YAMK-yksikön yleinen informaatio koskien ylempää

amk-tutkintoa sekä opintojen kulkua. Lisäksi tarvittavat ohjeistukset ja lomakkeet löytyvät opiskelijaportaalista. Opiskelijaportaali eroaa rakenteeltaan selkeästi amk-tutkintojen koulutusohjelmien sivuista, mutta toteutuksessa on pyritty käyttämään mahdollisimman paljon yhteisiä tietosisältöjä siltä osin, miten se on ollut mahdollista.

Varsinainen opintojen sisällöntuotanto toteutuu pääasiallisesti Moodle-oppimisalustan kautta. Se on rakennettu samanlaisella rakenteella kaikille ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelmille. Opiskelijat opiskelevat usein monialaisissa ryhmissä, joten yhteiset käytännöt myös oppimisympäristöratkaisuissa edesauttavat opiskelijoiden keskittymistä oppimiseen. Oppimisympäristöön rakentuvat myös koulutusohjelmien koulutusprosessit ja yhteinen ”muisti”. YAMK-yksikössä opiskellaan tietyin osin täysin verkossa. Oppimisalustalta löytyvät lähes kaikki opetusmateriaalit ja luentoaineistot, jotka ovat verkon kautta ladattavissa, sekä oppimistehtävät ja aikataulut. Verkkopohjainen opintojaksotuotanto sekä orientoivien asiakokonaisuuksien videotuotanto lisääntyy vuosi vuodelta. Oppimisalusta Moodle ja opiskelijaportaali tarjoavat hyvän informaatio- ja verkko-opiskelu ympäristön perustan, mutta ne eivät mahdollista reaaliaikaista kanssakäymistä. YAMK-yksikössä on käytetty Webex- etäluento-ohjelmistoa. Ohjelma mahdollistaa reaaliaikaisen verkkoluennon, joka on myös mahdollista tallentaa opiskelijoille kertausta varten. Ohjelmistolla voidaan korvata kontaktijaksojen luento-osuuksia, ja käyttäöstä kannattaa kasvattaa tarpeen mukaan.

Verkko ympäristön tärkeimmät työkalut ovat wiki, etäkokousohjelmistot ja Moodlen keskustelufoorumit. Opiskelijoiden perehdyttäminen koko verkko-oppimisympäristöön ja erityisesti verkkotyövälineisiin on ehdoton edellytys toiminnalle. Opintojen alussa on orientaatiojakso, jossa on seikkaperäinen perehdytys verkko ympäristöön. Yhteisöllisyydellä on merkittävä rooli opintoihin kiinnittymisessä ja etenemisessä, siksi heti opin-



Kuvio 2.

YAMK-yksikön verkko ympäristö.

tojen alussa on myös kaikille opiskelijoille yhteinen tulevaisuuden muutoksia käsittelevä opintojakso, jossa opiskelijat ryhmäytyvät. He muodostavat samalla opintoryhmiä verkko ympäristöön. Näin opiskeluryhmässä hyödynnetään heti alussa opiskelijoiden erilaisia voimavaroja osana oppimisprosessia ja sosiaalisen verkoston muodostumista verkko ympäristöön ja opitaan käytännön kautta käyttämään verkkotyövälineitä. Useita oppimistehtäviä tehdään ryhmätöinä, joten oppimisalustan keskustelufoorumit antavat hyvän alustan ryhmätyöskentelylle. Ryhmätöissä opiskelijat ovat omatoimisesti ottaneet myös muita verkkotyövälineitä käyttöönsä. Yleensä näitä työkaluja käytetään joidenkin opiskelijoiden työpaikoilla. Opiskelijoiden verkkotyövälineisiin perehdyttäminen ja medialukutaitoa kehitetään erillisellä vapaavalinnai-

sella verkkotyön opintojaksolla (5 op), jossa perehdytään online- kokous-, -neuvottelu- ja -opetusohjelmiin. Tavoitteena on mahdollistaa uusien verkkotyövälineiden ja niiden käytön osaamisen siirtäminen myös työpaikoille.

Opiskelijoiden ohjauksessa on hyödynnetty Skypeä sekä äänitiedostoja erityisesti opin näytetöiden ohjauksessa. Tiedostot lähetetään opiskelijoille sähköpostilla, ja opiskelijat voivat kuunnella esim. opin näytetyön palautteen sisältävän tiedoston tietokoneelta, mobiililaitteiden tai mp3-soittimien kautta.

VERKKO-OPPIMISYMPÄRISTÖN KEHITTÄMISEN VAIHEET

Järjestelmän rakentaminen vaatii suunnitelmallista yhteistyötä, jossa opetellaan uuden-

lainen avoin tiedonrakentamisen toimintakulttuuri. Kehittämishaasteina ovat uuden toimintakulttuurin rakentaminen, sen omaksuminen ja haltuunotto. Opetusteknologia tarjoaa kyllä laajoja mahdollisuuksia erilaisten oppimisyhteisöjen ylläpitämiseen, mutta ne muuttavat oppimisen ja opettamisen tapoja ratkaisevasti. Uudessa verkkopohjaisessa sosiaalisessa toimintaympäristössä opettajalla onkin edessään haastava rooli yhdistää eri elementit kokonaisuudeksi, ohjata oikeille oppimisen poluille ja tukea oppimisen reflektoinnissa sekä toimia luottamuksellisen ilmapiirin rakentajana.

YAMK-yksikkö on kehittänyt verkkoympäristöjä jo toimintansa alusta alkaen. Se on vaatinut suunnitelmallista ja kärsivällistä työtä, sillä uuden tutkinnon kehittäminen on ollut vaativa ja haastava työsaika. Kuviossa 3 kuvataan yksikön kehittämisaskeleita verkko-oppimisympäristön suunnittelu- ja toteutustyössä.

Moodle-oppimisalusta otettiin pilottikäyttöön jo ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeilun alkuvaiheessa vuonna 2003. Alus-

ta oli tuolloin vielä selvästi kehitysvaiheessa ja toimi aluksi lähinnä opiskelumateriaalin varastona, mutta tarjosi samalla mahdollisuuden tehdä ensimmäisiä kokeiluja verkkotyöskentelystä. Järjestelmän rajoitukset johtivat päätökseen siirtää opiskelumateriaali väliaikaisesti erilliseen materiaalipankkiin. Yksi koulutusohjelma jatkoi Moodlen pilottiversiön käyttöä seuraavan version päivittymiseen saakka, kooten samalla kokemuksia alustan myöhempää, laajempaa käyttöönottoa varten.

Vuosina 2000-2006 koulutusohjelmien pääasiallisena tiedotuskanavana toimivat ryhmäkohtaiset sähköpostilistat. Opiskelijoilla oli mahdollisuus ilmoittaa listalle myös työtai kotisähköpostiosoitteensa, mikä toi tiedotukseen joustavuutta: opiskelija sai tietoa opinnoista samaan sähköpostiin, jota muutenkin käytti säännöllisesti. Toisaalta listan joustavuus myös hankaloitti listojen ylläpitoa, koska opiskelijat eivät itse voineet vaihtaa osoitetta listalla esim. työpaikan vaihtuessa.

Vuonna 2005 HAMKissa otettiin testi-

tiin rakentaa erityistä YAMK-opiskelijaporttaalia. Myös materiaalipankin käyttöliittymä siirtyi portaaliin. Laajemmin opiskelijaporttaali, ja samalla alustalla toimiva henkilöstöporttaali, otettiin HAMKissa käyttöön vuonna 2006.

Keväällä 2006 Moodlesta saatiin käyttöön uusi versio, jonka katsottiin olevan valmis laajempaa käyttöönottoa varten. Syksyllä 2006 aloittaneille ryhmille luotiin koulutusohjelmakohtaiset työtilat opiskelumateriaalien jakamista ja säilyttämistä varten niin, että vanha materiaalipankki voitiin vaiheittain poistaa käytöstä. Oppimisalustan käyttöönotto avasi uusia mahdollisuuksia verkkotyöskentelyä varten, ja opiskelijat omaksuivatkin Moodlen opiskeluympäristönä nopeasti. Jo ensimmäisen lukuvuoden aikana saatiin erittäin hyviä tuloksia verkkotyöskentelystä, mm. ryhmätyöskentelystä keskustelufoorumien avulla ja yhteisöllisestä tiedon tuottamisesta wiki-pohjalle.

Moodlea alettiin hyödyntää seuraavana syksynä myös tiedotuskanavana, kun hankalasti ylläpidettävät ryhmäsähköpostilistat korvattiin Moodlen foorumityökaluilla luoduilla uutisfoorumeilla, jonka tilaajina työtilaan liittyneet opiskelijat automaattisesti ovat. Tällöin opiskelijat pystyivät ylläpitämään yhteistietoaan itse, ja uutisfoorumilla lähetetyt viestit tallentuvat Moodleen.

Vuonna 2008 otettiin suuri kehitysskaskel, kun oppimisalustan rakenne suunniteltiin uudelleen enemmän tiedotusta ja ohjausta silmällä pitäen. YAMK-työtilojen rakenne muutettiin neliportaiseksi vastaamaan HAMKin perustutkinnoissa laajasti käytössä olevaa mallia. Ylimmän tason muodostaa YAMKin (vuosikurssin) yhteinen työtila, johon kootaan yhteisiin asioihin liittyvää materiaalia, kuten orientaatiojakson materiaalit. Seuraava taso on kunkin koulutusohjelman oma työtila, josta löytyvät mm. kontaktijaksojen aikataulut ja linkit opetussuunnitelmassa oleviin, kolmannen tason muodostaviin, varsinaisten opintojaksojen työtiloihin. Lisäksi jokaisella opinnäytetyön ohjaajalla on oma työtilansa

ryhmänsä ohjaamista varten. Jokaisella työtilalla on oma uutisfooruminsa, jolloin tiedotus voidaan kohdentaa tarkemmin.

Verkko-oppimisympäristöä kehitetään yhdessä HAMKin verkko-opetuksen asiantuntijoiden, YAMK-yksikön henkilöstön sekä opiskelijoiden kanssa. Kevätlukukaudella 2009 opiskelijoille suunnattiin kysely, jossa kartoitettiin oppimisalustan, opiskelijaporttaalin sekä tukipalveluiden toimivuutta. Opiskelijakyselystä selvisi, että YAMKin opiskelijat käyttävät pääsääntöisesti lähes viikoittain opiskelijaporttaalia ja oppimisalusta Moodlea.

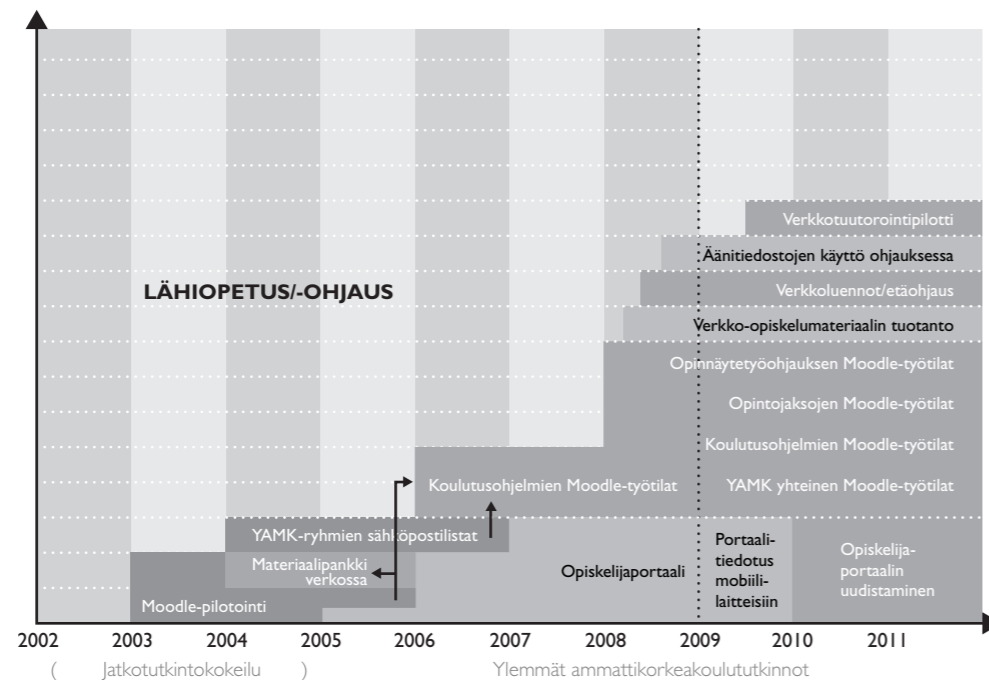
Lähijaksoja YAMK-yksikössä on keskimäärin noin kaksi kertaa kuukaudessa, joten verkon kautta saatavat oppimateriaalit ja palautettavat tehtävät ovat avainasemassa opintojaksojen toteutuksissa. Päivittäistä opetusta kehitetään entistä enemmän blended learning-mallin mukaiseksi niin, että lähiopetuksen määrä voidaan laskea nykyisestä 15 %:sta noin 7 %:iin. Opinnäytetöiden ohjauksessa testattua ja jatkuvasti lisääntyvää verkkotyövälineiden käyttöä tullaan lisäämään myös muussa opintojen ohjauksessa.

Toimivan verkkoympäristön lisäksi tarvitaan tukipalveluita, joihin opiskelijat ovat olleet myös tyytyväisiä. HAMKissa toimii yleinen HelpDesk-palvelu, joka vastaa muun muassa käyttäjähallinnosta ja ohjelmien käytöstä. YAMK-yksikössä työskentelee lisäksi media-assistentti, joka vastaa yhdessä opettajien kanssa opetusmateriaalin saatavuudesta ja tarjoaa tarpeen mukaan verkkotyövälineiden tukea opiskelijoille. Nämä palvelut saivat runsaasti kiitosta opiskelijoilta.

TULEVAISUUS ON VERKOSSA

YAMK-yksikön tavoitteena on kehittää verkko-oppimisympäristöä laaja-alaiseksi koulutuksen eri osapuolia hyödyntäväksi kokonaisuudeksi. Ympäristöä kehitetään avoimempaan ja vuorovaikutteisempaan ympäristöön, jossa opiskelijaryhmän ja opettajan lisäksi oppimisprosessia ovat tukemassa myös työelämän

Kuvio 3.
Verkko-opetuksen ja ohjauksen kehitysvaiheet YAMK-yksikössä.



edustajat ja muut asiantuntijat. Asiantuntijuus kehittyy parhaiten tilanteissa, joissa eri alan tai aihealueen asiantuntijat osallistuvat yhteisön ja sitä kehittävään toimintaan.

Hämeen ammattikorkeakoulu on rakentamassa avoimia oppimisympäristöjä monella eri tavalla. HAMKissa on meneillään monia omia sekä ESR-, TEKES-, OPM- ja EU-rahoitteisia hankkeita, joissa kehitetään avoimia oppimisympäristöjä.

YAMK-yksikkö kehittää yhdessä Hämeen ammattikorkeakoulun opiskelijakunta HAMKOn kanssa verkkotuutoroinnin mallia, jossa Moodle-alustan ja mobiililaitteiden mahdollisuuksia hyödynnetään vertais- ja asiantuntijaohjauksessa. Hankkeen tavoitteena on kehittää verkossa tapahtuvan vertaisohjauksen menetelmiä ja löytää siihen parhaiten soveltuvia teknisiä ratkaisuja. Näiden avulla halutaan lisätä opiskelun yhteisöllisyyttä sekä perus- ja yamk-tutkintojen välistä vaihtoa. Hanke linkittyy edelleen osana Suomen eOppimiskeskus ry:n AVO-hanketta HAMKissa toteutettavaan ”Mobiilit oppimisessa ja vuorovaikutuksessa - lisäpotkua mobiilin hyödyntämiseen” -osahankkeeseen, jossa selvitetään mobiililaitteiden hyödynnettävyyttä opiskeluympäristössä.

LÄHTEET

Garrison, D. R. & Vaughan, N. D. 2008. Blended Learning in Higher Education. Framework, Principles and Guidelines. San Fransisco: Jossey-Bass.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.

Hautamäki, A. (toim.) 2008. Oppimisen muuttuva maasto. Taloudellisesta taantumasta nousuun oppimista kehittämällä. Kansallinen ennakointiverkosto. Oppiminen ja koulutus tulevaisuustyöryhmän raportti. Helsinki.

Sfard, A. 1998. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. Educational Researcher 27 (2), 4–13.

HAMKin opiskelijaportaalia kehitetään jatkuvasti, ja vuonna 2008 aloitettiin koko HAMKin tasolla kehittämishanke, jonka tavoitteena on saada portaalista selkeämpi ja henkilökohtaisempi jokaiselle opiskelijalle. YAMK on kehitystyössä myös vahvasti mukana ja vuoden 2010 alussa yksi YAMKin koulutusohjelma toimii yhtenä pilottikoulutusohjelmista, jotka testaavat uuden portaalin toimivuutta. Näin pystytään huomioimaan myös aikuiskoulutuksen erityistarpeet. Ensimmäisenä uutena ominaisuutena opiskelijaportaaliin tulee tiedotteiden tekstiviestitilausmahdollisuus, joka mahdollistaa tiedottamisen suoraan opiskelijoiden mobiililaitteisiin.

Verkko-oppimis- ja opiskeluympäristöjen kehitys on ollut erittäin nopeaa viimeisen kolmen vuoden aikana. Uudenlainen toimintaympäristö haastaa opettajat ja ohjaajat tarkastelemaan perinteisen lähiopetuksen ja -ohjauksen toimintamallien ja käytänteiden soveltuvuutta ja soveltamista verkkoympäristöön. Toisaalta on myös omaksuttava kokonaan uudenlaisia verkko-pedagogisia toimintamalleja, kun tekniset ratkaisut ja uudet sosiaaliset toimintatavat ovat siirtämässä opetusta, ohjausta ja opiskelua uuteen aikaan. ■

Sari Niemi

AIKUISTEN OHJAUS ENNEN OPINTOJEN ALKUA –

kokemuksia korkeakoulujen välisestä yhteistyöstä Päijät-Hämeessä

CASE

Aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakouluissa on viime vuosina kiinnitetty ilahduttavasti huomiota. Kuitenkin enemmän kaipaisi keskustelua siitä, mitkä yksilökohtaiset tekijät ja tapahtumat, tiedonlähteet ja palvelut johtavat aikuiset opiskelemaan ammattikorkeakouluihin.

Vuosikymmeniä työelämässä olleille aikuisille suomalainen koulutusjärjestelmä ja varsinkin korkea-aste monine mahdollisuuksineen on usein vieras tai vähintään epäselvä. Ammattikorkeakoulut ovat muodostuneet noin 15 vuoden aikana, ja ylempät ammattikorkeakoulututkinnot ovat vieläkin uudempiä. Kysymykseni kuuluukin, mistä aikuiset saavat tietoa, neuvontaa ja ohjausta ennen opintojen alkua. Mistä he saavat sellaista tietoa, neuvontaa ja ohjausta, joka saa heidät hakeutumaan ammattikorkeakouluun tai ylipäätään korkea-asteen opintoihin? Mitä korkeakoulut voivat tehdä yhdessä?

Tässä artikkelissa kerron niistä ohjaukseen liittyvistä näkökulmista ja kokemuksista, joita viime vuosina on syntynyt eri hankkeiden aikana korkeakoulujen välisestä yhteistyöstä Päijät-Hämeessä.

KORKEAKOULUYHTEISTYÖSTÄ

Korkeakoulujen välistä yhteistyötä on Päijät-Hämeessä tehty jo 1990-luvulla, mutta viime vuosina erilaisten hankkeiden, rakenteellisen

kehittämisen ja muun muassa Bolognan prosessin vaikutusten myötä yhteistyö on tiivistynyt ja laajentunut (*korkeakouluyhteistyön vaiheita ovat kuvanneet mm.*

Rantanen & Joutimäki 2007). Vuosina 2006–2007 ESR-osarahoitteisessa Koulutusjatkumomallin kehittäminen ja ohjaus -projektissa (2009)



OHJAUSSUUNNITELMA
JA OHJAUSKÄYTÄNTEET
ERI AIKUISKOULUTUS-
MUODOISSA

¹Alueelliset korkeakouluyksiköt tarkoittavat tässä yhteydessä Päijät-Hämeessä toimivia ammattikorkeakouluja ja yliopistoja. Näitä ovat Lahden ammattikorkeakoulu, Haaga-Helia ammattikorkeakoulun Vierumäen yksikkö ja Lahden yliopistokeskus. Yliopistokeskukseen kuuluvat Helsingin yliopiston Avoin yliopisto, ympäristöekologian laitos, Kansainvälisen soveltavan estetiikan instituutti KSEI sekä Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia, Lappeenrannan teknillinen yliopisto Lahti School of Innovation, Tampereen teknillisen yliopiston Lahden yksikkö ja Teknillisen korkeakoulun Lahden keskus. Avointa yliopistopetusta järjestävät myös useat vapaan sivistystyön toimijat, joista aktiivisimmin korkeakoulu-yhteistyöhön on ottanut osaa Päijät-Hämeen kesäyliopisto.

174

konkretisoitiin aiempia yhteistyöavauksia osana Päijät-Hämeen alueellisen korkeakoulu-strategian kärkihankkeita. Samaan aikaan muun muassa avoimen yliopiston toimijat tiivistivät paikallista yhteistyötään. Yhteistyö ja toimintamuodot alueen korkeakoulujen kesken ovat jatkuneet hankkeiden tullessa ja mennessä. Myös elinikäistä oppimista tukevien koulutusjatkumoiden periaatteita toteutetaan koulutusala- tai ohjelmakohtaisissa suunnitelmissa. Tästä ovat esimerkkinä insinöörimatematiikan opinnot.

Koulutusjatkumo-projektissa jatkumoilla tarkoitettiin aikuisopiskelijoiden yksilöllisiä koulutuspolkuja, joita pitkin on mahdollista siirtyä ja ottaa opintojaksoja eri korkeakouluista. Jatkumoiden kehitystyössä keskeistä on ollut joustava, esteetön sekä aiempaa osaamista tunnustava tutkinnon rakentaminen. Avainasemassa on aikuisopiskelijan ohjauksen ja neuvonnan kehittäminen, jolla voidaan tukea yksilöllisiä opintopolkuja. (Koulutusjatkumomallin kehittäminen ja ohjaus -projekti 2006–2007.)

Alueellisesti projektin aikana ja sen jälkeen on käyty hyvää, rakentavaa keskustelua ja tehty uusia yhteistyöaloitteita, vaikka korkeakoulu-strategiassa ja Koulutusjatkumo-projektissa asetettuja laajoja tavoitteita ei kaikilta osin ole saavutettu. Osaltaan kehitystä ovat edesauttaneet, mutta myös mutkistaneet koulutuspoliittiset linjaukset. Hankearvioinnin perusteella sidosryhmät kuitenkin näkivät projektin onnistuneen yhteistyön ja toimintatapojen kehittämisessä. (Neuvonen-Rauhala & Niemi 2007.) Syksyllä 2008 tehdyssä koulutusjatkumoiden seuranta- ja arviointikyselyssä keskeiset sidosryhmät arvioivat, että aikuisopiskelijoiden joustavien opintopolkujen kehittämiseen liittyvää yhteistyötä on syytä jatkaa. Näin onkin tapahtunut etenkin liiketoimintaosaamiseen saralla. Mielenkiintoista on myös, että ohjaus nostettiin keskeiseksi tulevaisuuden painopistealueeksi korkeakoulujen välisen yhteistyön kehittämisessä, mitä se ei aiemmin ollut.

OHJAUSPALVELUIDEN JÄRJESTÄMISVELVOITTEESTA

Aikuisten ohjaus- ja neuvontapalveluiden järjestäminen on koulutusjatkumoiden tavoitteiden näkökulmasta tarkasteltuna uudenlaisten haasteiden edessä. Näillä tavoitteilla päijät-hämäläiset korkeakoulutoimijat ovat myös asettaneet haasteita korkeakoulujen toimintatavoille sekä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiselle ja tunnustamiselle.

Korkeakoulujen tehtäviin ei varsinaisesti kuulu huolehtia muista kuin omien opiskelijoidensa ohjauksesta. Lainsäädäntötasolla korkeakouluja ei itse asiassa suoraan velvoiteta ohjauspalveluiden järjestämiseen. Kuitenkin esimerkiksi Ammattikorkeakoulu-laissa (L351/2003) mainittava yksilön ammatillisen kasvun tukeminen edellyttää myös opiskelijan ohjausta. Samoin laajat yhteistyövelvoitteet ympäröivän yhteiskunnan ja erityisesti alue-toimijoiden kesken (Ammattikorkeakoululaki L351/2003 4–5 § ja Yliopistolaki L647/1997 4 §) voidaan tulkita koskevan myös ohjaus- ja neuvontapalveluita. Avointa yliopistoa koskee myös Laki vapaasta sivistystyöstä (L632/1998).

Lakisääteisesti työ- ja elinkeinotoimistot tarjoavat ammatillisen kehittymisen palveluja, kuten ammatinvalinnan ohjausta, koulutus- ja ammattineuvontaa sekä kuntoutusta osana työvoimapalveluja (Laki julkisista työvoimapalveluista L1295/2002, asetus A1344/2002). TE-toimistojen palvelut ovat sekä kaikille avoimia että tietyille asiakasryhmille kohdennettuja. Valtion aluehallintouudistus voi tuoda ohjaus- ja neuvontapalveluiden järjestämiseen muutoksia, jotka eivät kuitenkaan tätä kirjoittaessani ole täsmentyneet. Ne on kuitenkin hyvä pitää mielessä, samoin ammattikorkeakoulu- ja yliopistolain uudistukset.

Päijät-Hämeessä ohjaus- ja neuvontapalveluiden järjestäminen on noudatellut pitkälti lakisääteisiä linjoja. Alueella toimivat työ- ja elinkeinotoimistot tarjoavat koulutustieto- ja ammatinvalinnanohjauspalveluita. Alueelliset korkeakouluyksiköt¹ tiedottavat omista

opinnoistaan ja niihin hakeutumisesta sekä huolehtivat omien opiskelijoidensa ohjauksesta. Korkeakoulutuksen tarjoajien määrä on johtanut väistämättä siihen, että koulutuksesta kiinnostunut joutuu etsimään itselleen sopivia mahdollisuuksia ja kysymään neuvoa useista eri paikoista – jos ylipäättään löytää niitä. Paikallisesti TE-toimistojen ja korkeakoulujen välisen tiedonkulun ja yhteistyön tiivistäminen on tärkeää.

ALUEELLISEN KORKEAKOULUYHTEISTYÖN TULOKSENA VERKKOPALVELU

Alueellisen koulutustarjonnan löydettävyyden parantamiseksi rakennettiin Aikuisopiskelijan korkeakouluopinnot Päijät-Hämeessä www.korkeakoulutusta.fi-verkkopalvelu vuonna 2007. Se suunniteltiin ja toteutettiin Koulutusjatkumo- ja Avoimen yliopiston yhteistyöhankkeissa. Ylläpidosta vastaavat Lahden ammattikorkeakoulu ja Lahden yliopistokeskus yhteistyössä.

Verkkopalvelu on kevyesti ylläpidettävä, jo olemassa olevia valtakunnallisia ja organisaatiokohtaisia sivustoja ja tietokantoja hyödyntävä portaali. Se on räätälöity alueellisiin tiedonhakutarpeisiin soveltuvaksi ohjaus- ja neuvontatyötä tekeville sekä korkeakouluopintoja suunnitteleville. Yksittäisten asiakkaiden ohella keskeiseksi käyttäjäryhmäksi ovatkin muodostuneet aikuisohjaajat toisella asteella sekä työ- ja elinkeinotoimistoissa.

Korkeakoulutusta.fi on osaltaan alueellinen vastaus aikuisten ohjaus- ja neuvontatarpeisiin ennen opintojen aloittamista. Se palvelee tiedonhaussa ja oikean koulutuksen tarjoajatahon löytämisessä, mutta ei yritäkään korvata kasvokkaisia palveluita. Se myös kokoaa yhteen alueen ammattikorkeakoulu- ja yliopistotarjonnan. Koulutusjatkumoiden seuranta- ja arviointikyselyssä loppuvuodesta 2008 keskeiset sidosryhmät arvioivat yhteisen verkkopalvelun kehittämisen olennaisella tavalla aikuisohjauspalveluita jo ensimmäisen

toimintavuoden jälkeen. Vuonna 2009 palvelun käyttäjämäärät ovat kasvaneet tasaisesti.

Alueellisen korkeakoulu-yhteistyön näkökulmasta verkkopalvelu on konkreettinen, aito esimerkki siitä, millaista yhteistyötä alueella toimivat korkeakoulut voivat tehdä. Verkkopalvelu huomioitiin myös yliopistokeskusten arviointiraportissa vuoden vaihteessa 2008–2009 vahvuutena ja alueellisen koulutusyhteistyön tuloksena (Helander ym. 2009).

Alueellisen korkeakoulu-yhteistyön tavoitteena ei ensisijaisesti ole ollut aikuisten ohjaus- ja neuvontapalveluiden kehittäminen, vaan ohjaus on sisällytetty laajempiin kehittämislinjauhin ja hankkeisiin. Kun toimijatahojen väliset tapaamiset, yhteiset seminaarit ja hankkeet ovat lisääntyneet, on lisääntynyt myös tietoisuus toisten toiminnasta ja koulutustarjonnasta. Vaikutukset ulottuvat toivotavasti myös ohjaukseen.

TULEVAISUUDEN HAASTEET

Suomen ja koko EU:n laajuisen korkeakoulutuksen ajankohtaisilla asioilla, kuten oppisopimustyypillisellä täydennyskoulutuksella, on liittymäkohtia Päijät-Hämeessä jo toiminnassa tai vireillä oleviin käytäntöihin. Nykyisen ESR-ohjelmakauden kehittämisohjelmilla on syntynyt tai syntymässä hankkeita, joilla hyvin alkanutta yhteistyötä voidaan syventää ja laajentaa. Esimerkiksi Päijät-Hämeen Opin ovi -projektin tavoitteena on juuri alueellisten ”ohjaus- ja neuvontajatkumoiden” kehittäminen erityistä tukea tarvitsevien palveluista korkea-asteelle asti.

Alueelliset tulevaisuuden haasteet voisi kiteyttää seuraavasti: aidosti asiakaslähtöisen toimintatavan luominen ohjauspalveluiden kehittämisessä, kaikkien koulutusasteiden ja TE-toimistojen väliset ohjausjatkumot ja sähköisten palveluiden kehittäminen. Aikuisohjauksen kehittämiseen ennen opintojen alkua on jo kertynyt hyviä kokemuksia ja näkemyksillä korkeakoulujen välisestä yhteistyöstä. Yh-

175

teiskunnassa tapahtuvat jatkuvat muutokset yksilö- ja yhteisötasolla aiheuttavat sen, että täydellisesti kaikkien asiakkaiden tarpeisiin vastaavia ohjaus- ja neuvontapalveluita tuskin koskaan voidaan kehittää. Kuitenkin laajassa

yhteistyössä eri viranomaistahojen ja asiakkaiden kanssa voidaan tuottaa monikanavaisempia ja helpommin saatavilla olevia palveluita eri elämän tilanteessa olevien aikuisten käyttöön. ■

LÄHTEET

A1344/2002. Valtioneuvoston asetus julkisesta työvoimapalvelusta.

Helander, E. Ahola, J., Huttunen, J., Lahtinen, M., Okko, P., Suomalainen, H., Virtanen, I., Holm, K. & Mustonen, K. 2009. Lisää yhteistyötä alueiden parhaaksi - Yliopistokeskusten arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 1. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.

Koulutusjatkumomallin kehittäminen ja ohjaus -projekti. Lahden ammattikorkeakoulu 2006–2007. <http://www.lamk.fi/koulutusjatkumo.10.6.2009>.

L351/2003. Ammattikorkeakoululaki.

L1295/2002. Laki julkisesta työvoimapalvelusta.

L632/1998. Laki vapaasta sivistystyöstä.

L647/1997. Yliopistolaki.

Neuvonen-Rauhala, M-L. & Niemi, S. 2007. Koulutusjatkumot dualimallin ja koulutuspolitiikan kentässä – Koulutusjatkumomalli-projektin tuloksia ja arviointia. Teoksessa Niemi, S. (toim.) Koulutusjatkumojatteluun kehittyminen pääjätähämäläisessä korkeakoulu yhteistyössä – Keskustelua, toimintaa ja tuloksia. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulun julkaisut, sarja C, osa 30, 7–16.

Päijät-Hämeen Opin ovi -projekti. Lahden ammattikorkeakoulu. <http://www.lamk.fi/opinovi>. 10.6.2009.

Päijät-Häme käytäntölähtöisen innovaatio-toiminnan huippualueeksi – Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen alueellisen kehittämisen strategia 2010. <http://update.econnection.fi/yliopistokeskus/nestori/tiedostot/9/479e1dd47689ad61e0a70231b411743a.pdf>. 10.6.2009.

Rantanen, H. & Jouttimäki, S. 2007. Koulutusjatkumojatteluun kehittyminen pääjätähämäläisessä kontekstissa. Teoksessa Niemi, S. (toim.) Koulutusjatkumojatteluun kehittyminen pääjätähämäläisessä korkeakoulu yhteistyössä – Keskustelua, toimintaa ja tuloksia. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulun julkaisut, sarja C, osa 30, 17–25.



Kaisa Hämäläinen

HALLINNOLLISIA LINJAUKSIA AIKUISKOULUTUKSESTA JA HAASTEITA AIKUISTEN OHJAAMISEEN

Korkea-asteen aikuiskoulutuksessa ja aikuisohjauksessa toimivat henkilöt tarvitsevat oman työnsä taustaksi tietoa yhteiskunnan aikuiskoulutukselle asettamista vaatimuksista ja yhteiskunnan arvioimista tulevaisuuden kehittämiskohteista. Yhteiskunnan koulutukselle asetettuja vaatimuksia kuvataan opetusministeriön hallinnon alan julkaisuissa, kuten selonteissa, muistioissa ja toimenpideohjelmissä. Opetusministeriön julkaisut selittävät ja täsmäntävät Valtioneuvoston hallitusohjelmaa sekä sisältävät tarvittavia toimenpideohdotuksia hallitusohjelman toteuttamiseksi.

Matti Vanhasen II hallituksen hallitusohjelman koulutus-, tiede- ja kulttuuripolitiikassa määritellään korkeakoulujen aikuiskoulutuksen yleiset kehittämistavoitteet ja toimenpiteet. Tavoitteena on mm. aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksen toteuttaminen. Aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus sisältää mm. korkeakoulutettujen täydennyskoulutuksen laajentamisen oppisopimiskoulutuksella. Oppisopimuskoulutus ei ole aiemmin ollut korkeakoulutasolla mahdollista. (Valtioneuvosto 2007, 30–31.) Aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksen lisäksi korkeakoululaitoksen ja julkisen tutkimusjärjestelmän uudistusohjelma sisältää useita eri hankkeita, kuten yliopistolaitoksen uudistamisen, ammattikorkeakoululain tarkistamisen, korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen, kansallisen innovaatiostrategian laatimisen ja kansallisen tutkimusinfrastruktuuripolitiikan järjestämisen. (Opetusministeriö 2009a, 4.) Korkeakoululaitosta pidetään tärkeänä maan kilpailukykyyn vaikuttavana tekijänä, ja uudistusten tarkoituksena on saada aikaiseksi sellainen toimintaympäristö, jolla saavutetaan parhaat

mahdolliset tulokset kilpailukykyyn edistämisessä. Kilpailukykyyn välineitä on osaaminen ja innovatiivinen toiminta, jonka luomisessa ja uudistamisessa korkeakoululaitoksella on tärkeä rooli. Osaamisen kartuttaminen ja innovatiivisen toiminnan edistäminen ovat myös aikuiskoulutuksen tavoitteita.

Yhteiskunnan asettamat kehittämistavoitteet ja toimenpiteet konkretisoituvat koulutusorganisaatioiden arjessa. Koulutusorganisaatiot asettavat omat tavoitteensa huomioiden yhteiskunnan asettamat koulutuksen tavoitteet. Koulutusorganisaatioiden tavoitteet puolestaan välittyvät ammattikorkeakouluissa koulutusyksiköitasolle opetussuunnitelmina, joissa tavoitteet huomioidaan sekä opetuksen sisällöissä että opetusmenetelmien valinnassa ja opintojen ohjauksessa. Kaikkien näiden kolmen osa-alueen tulee olla yhteensovivia, jotta opiskelijan osaamisen kehittymistä eli ammatillista kasvua kyetään tukemaan mahdollisimman tavoitteellisesti.

Yhteiskunnassa tapahtuvista muutoksista ammattikorkeakoulujen aikuisopiskelijan ohjaukseen tuovat haasteita niin työelämän osaamisvaatimuksissa tapahtuvat muutokset kuin uusien opiskelumenetelmien käyttöönotto. Työelämän osaamisvaatimusten muuttuminen on yleisen yhteiskunnallinen kehityksen tulosta. Työ on muuttunut tietotyöksi: tiedolla ja sen prosessoinnilla ja välittämisellä on keskeinen yhteiskunnan kehitystä eteenpäin vievä merkitys. Tietoyhteiskunnan tunnusomaisia piirteitä ovat innovaatiot, osaaminen ja yrittäjäys. Tietoyhteiskunnan vaatimusten mukaisesti opetus- ja ohjaushenkilöstön tulee ymmärtää, mitä innovaatiot, osaaminen ja yrittäjäys tarkoittavat opetuksessa, opiske-

lussa ja ohjauksessa. Opettajia koskevat samat yhteiskunnalliset ja työelämän vaatimusten muutokset kuin opiskelijoitakin. Koulutus- ja ohjaustehtävän parhaan mahdollisen onnistumisen varmistamiseksi myös opettajilta ja ohjaajilta vaaditaan elinikäistä oppimista ja jatkuvaa osaamisemme päivittämistä.

Tutustumalla opetusministeriön hallinnon alan tuottamaan materiaaliin voi korkeakoulutuksen yleisiä kehityslinjoja kuvata seuraavilla käsitteillä: *työelämälähtöisyys, yrittäjyys, innovatiivisuus, kansainvälisyys sekä asiakaslähtöisyys*. Nämä kehityslinjat tulee huomioida laadittaessa opetussuunnitelmia sekä valittaessa opetusmenetelmiä ja ohjatessa opiskelijan ammatillista kasvua. Jokaisen opetus- ja ohjaustyössä mukana olevan tulee pohtia näiden kehittämistavoitteiden opetukselle ja ohjaukselle asettamia vaatimuksia.

TYÖELÄMÄLÄHTÖISYYDEN SYVENTÄMINEN

Hallitusohjelman mukaan *työelämälähtöisyydellä* tarkoitetaan työelämän tarpeisiin vastaamista ja sellaisen osaamisen kasvattamista, jolle on käyttöä työelämässä. Tämän varmistamiseksi työelämää ja koulutusta pyritään lähentämään toisiinsa siten, että osa koulutuksesta ja ohjauksesta tapahtuu itse työssä työpaikalla. Varsinkin ammattikorkeakoulujen täydennyskoulutus kytketään selkeämmin osaksi työelämää. Samoin koulutukseen liittyvä tutkimustoiminta kytketään osaksi yritysten kehittämistoimintaa. (Valtioneuvosto 2008.) Korkeakoulun ja työelämän suhde on siten muuttumassa entistä tiiviimmäksi, ja keskinäinen riippuvuus ja vuorovaikutus ovat lisääntymässä. Korkeakouluissa tuotettavan tiedon edellytetään näin palvelevan ympäröivää aluettaan. (Opetusministeriö 2009c, 12.)

Ammattikorkeakoulujen näkökulmasta katsottuna viimeisin uudistus työelämälähtöisyyden parantamiseksi on oppisopimustyyppisen koulutuksen käyttöönotto korkeakoulujen aikuiskoulutuksessa. Ensimmäiset

oppisopimuskoulutukset alkavat syksyllä 2009. Oppisopimuskoulutuksessa on kyse korkeakoulututkinnon suorittaneiden täydennyskoulutuksesta, ja sitä sovelletaan erityspätevyysien hankkimiseen. Oppisopimustyyppisessä koulutuksessa työpaikalla tapahtuva koulutus on keskeisessä asemassa ja siitä vastaa työnantaja, työnantajan ja korkeakoulun sopimalla tavalla. Työpaikalla tapahtuva oppiminen on vähintään puolet opiskelusta. Koulutus toteutetaan työelämälähtöisesti ja työelämän tehtäviin painottuen. (Opetusministeriö 2009d.)

Ammattikorkeakoulujen opiskelijoiden oppinäytetyöt ja harjoittelujaksot ovat tähän saakka olleet ja ovat edelleenkin esimerkkejä työelämän ja koulutuksen yhteistyöstä. Tulevaisuudessa haetaan vielä *tiiviimpää opintojen aikana tapahtuvaa yhteistyötä*, jossa suurin osa opiskelusta tapahtuu itse työpaikalla työnantajan ohjauksessa. Aikuisopiskelija voi kohdistaa oman osaamisen kehittämisen suoraan työpaikkansa osaamisen kasvattamiseen. Jos tarkastelemme aikuisopiskelijan ammatillista kasvua ja osaamisen päivittämistä opiskelijan opintopolkuna, niin työelämälähtöisyys voidaan jatkossa huomioida jo vaiheessa, jossa aikuinen vasta suunnittelee opiskelua. Ohjauksen näkökulmasta tarkasteltuna on kyse vaiheesta *ohjaus ennen opiskelun alkua*. Tällöin opiskelusuunnitelma voidaan tehdä yhdessä työnantajan kanssa. Onko ohjaaja tulevaisuudessa yksi jäsen rajat ylittävässä, osaamista kartoittavassa ja opiskelusuunnitelmia pohtivassa verkostossa, jossa ovat mukana niin työntekijä, työnantaja kuin mahdollisesti esim. työvoimaviranomaiset? Aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksen väliraportissa todetaan, että tavoitteellinen opiskelu työpaikalla edellyttää opiskelijan riittävää ohjausta ja vuorovaikutusta koulutuksen järjestäjien ja työpaikan välillä (Opetusministeriö 2009b, 26). Mitä ohjaus tarkoittaa oppisopimustyyppisessä koulutuksessa ja miten ohjausvastuu jaetaan työnantajan ja koulutuksen järjestäjän kesken vai onko sitä tarvetta jakaa?

Leenamajja Otalan (2006) mukaan Suomi ei ole hyödyntänyt mahdollisuutta elinikäisen

oppimisen maana ja siksi meillä on hänen mukaansa korkea työttömyys. Korkeakoulumme eivät pärjää kansainvälisessä vertailussa, ja elinkeinoelämä on tyytymätön ammattikorkeakoulutuksen laatuun. (Ojala 2006.) Oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus, joka antaa mahdollisuuden organisoida koulutusta työelämälähtöisesti ja työelämän tehtäviin painottuen, parantaa näin ollen myös korkeakoulutuksen laatua. Oppisopimuskoulutus on joustava ja nopeasti työelämän vaatimuksiin reagoiva koulutusmuoto. Myös erilliset opinto-oikeudet ovat tulossa korkeakouluihin. Erillisellä opinto-oikeudella tarkoitetaan yksilölle myönnettyä oikeutta suorittaa tutkinnon osia ns. normaaleille perustutkinto-opiskelijoille suunnatun tarjonnan mukana. Tällä tavoitellaan osaamisen päivittämistä. Näillä opiskelijoilla on myös oikeus aiemman opintun tunnustamiseen. (Opetusministeriö 2008, 51–52.) Tulevat uudistukset parantavat elinikäisen oppimisen edellytyksiä ja korkeakoulutuksen laatua.

Yhteiskunnan asettama kehitystavoite työelämälähtöisyys ja työelämän kehittämistarpeet nivoutuvat yhteen myös tutkintoon johtavan aikuiskoulutuksen arjessa. Opetusta voidaan toteuttaa osana työelämän projekti- ja hyödyntää yritysyhteistyötä opiskelijoiden kuluessa muutoinkin kuin harjoittelu- tai oppinäytetyövaiheessa. Yksi tällainen mahdollisuus on yritysten toimeksiantojen toteuttaminen opiskelijoiden aikana.

YRITTÄJYYS, LUOVUUS JA INNOVATIIVISUUS

Yrittäjyyden edistäminen on yksi hallitusohjelman painopisteistä. Korkeakoulutukseen tulee kytkeä sekä oppisälttöihin että opetusmenetelmiin yrittäjyyttä tukevia elementtejä. *Yrittäjyys ja innovatiivisuus* nähdään ns. aisa-pariksi, ja tavoitteena onkin synnyttää uusiin innovaatioihin perustuvaa yritystoimintaa. Yksi uusien innovaatioiden synnyn edistämistä tukeva toimintamalli on opiskelijoiden

osallistuminen yrityselämän ja korkeakoulujen yhteisiin hankkeisiin. Korkeakoulujen rakenteelliset muutokset ja ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus tukevat eri toimintasektoreiden rajoja ylittävää toimintaa (Valtioneuvosto 2008).

Ammattikorkeakoulujen yrittäjyyskoulutuksen tarkoituksena on vahvistaa alueellista ja paikallista elinkeinorakennetta. Yhtenä keinona on muodostaa alumniverkosto, jossa yrittäjiksi aikovat ja yrittäjinä toimivat alumnit voivat pitää yhteyttä toisiinsa alumniverkoston avulla ja näin edistää yrittäjyyden kehittymistä. Toiseksi korkeakouluja kehoitetaan tarjoamaan osaamisen kehittämismahdollisuuksia myös jo yrittäjänä toimiville joko ohjelmina tai tutkintoon johtavina koulutuksina. (Opetusministeriö 2009c, 63–66.)

Opetusministeriön korkeakoulupohjaisen yrittäjyyden edistämisen visiossa tahtotila muodostuu kolmesta osavisiosta. Ensimmäisen osavision mukaan korkeakoululta edellytetään sellaista toimintatapaa, jolla kannustetaan opiskelijaa yrittäjänuralle ja joka mahdollistaa ideoiden jalostamisen liikeideaksi, liiketoimintamalliksi ja yritystoiminnaksi. Toiseksi korkeakoululta edellytetään toimintatapaa, joka edesauttaa korkeakouluosaamisen hyödyntämistä yritystoiminnan lähtökohtana ja yritystoiminnan kehittämisessä. Kolmanneksi korkeakoulujen velvollisuudeksi katsotaan sellaisten uusien innovaatioiden synnyttäminen, jotka toimivat yritysten kasvun perustana ja vahvistavat muita kasvun edellytyksiä. (Opetusministeriö 2009c, 13.)

Ensimmäiseen osavisioon liitetään kolme keskeistä käsitettä: *yrittäjyyskasvatus, yrittäjyyskoulutus ja yrittäjyysopetus*. Yrittäjyyskasvatuksella tarkoitetaan opiskelijan henkisen kasvun ohjaamista siten, että opiskelijan ajattelu-, toiminta- ja suhtautumistapa kehittyvät yrittäjyydelle myönteisiksi ja kehittävät opiskelijan omaa yritteliäisyyttä. Yrittäjyyskoulutus on yrittäjyyskasvatuksen tavoitteellinen ja muodollinen osa. Yrittäjyysopetus tarkoittaa yrittäjyyttä edistävien opetusmenetelmien käyttöä. (Opetusministeriö 2009c, 22.) Yrit-

täytyttä edistävien opetusmenetelmien käyttö edellyttää menetelmiä tukevien ohjauskeinojen käyttöä oppilaan ohjauksessa.

Yrittäjyyden uralle kannustamisessa yhtenä keinona nähdään entistä tehokkaampi yrittäjyyskoulutusmahdollisuuksista tiedottaminen kaikille potentiaalisille opiskelijoille. Toiseksi keinona on yrittäjyyspotentiaalin entistä tehokkaampi havaitseminen. Korkeakoulujen velvollisuus on tunnistaa yrittäjyydestä kiinnostuneet opiskelijat, eli koulujen tulee kehittää menetelmiä, joiden avulla yrittäjyyskyvykkydet tunnustetaan entistä paremmin. Lisäksi korkeakoulujen tulee jatkossa kehittää opintojen ohjausta sekä ura- ja rekrytointipalveluja yrittäjyyden uran paremmin huomioivaksi. (Opetusministeriö 2009e, 19.)

Ohjauksen tehtävänä on kannustaa opiskelijaa havaitsemaan omat yrittäjyyden mahdollisuutensa ja tukea häntä yrittäjyysmahdollisuuksiin tarttumisessa. Opetuksellisin ja ohjauksellisin keinoin tulee vahvistaa oivaltavaa ja tutkivaa oppimista, tukea opiskelijan luottamusta omiin kykyihinsä, suoda mahdollisuuksia riskin ottamiseen, ohjata tavoitteelliseen työskentelyyn toisten kanssa ja kannustaa erityislahjakkuuksien kehittymistä. Yrittäjyysmahdollisuus tulee huomioida henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa rakennettaessa. (Opetusministeriö 2009e, 19.)

KANSAINVÄLISTYVÄ KOULUTUS JA TUTKIMUS

Hallitusohjelman mukaan korkeakoulujen kansainvälistymiselle luodaan kansallinen strategia, jolla opiskelijoiden, opettajien ja tutkijoiden kansainvälistä liikkuvuutta lisätään. Samalla tehdään mahdolliseksi koulutuksen myynti ulkomaille. (Valtioneuvosto 2007, 30.) Opetusministeriö on laatinut korkeakoulujen *kansainvälistymisstrategian* vuosille 2009–2012. Kansainvälistymisstrategian tavoitteena on ”luoda Suomeen kansainvälisesti vahva ja vetovoimainen korkeakoulu- ja tutkimusyhteisö, joka edistää yhteiskunnan kykyä

toimia avoimessa kansainvälisessä ympäristössä, tukee monikulttuurisen yhteiskunnan tasapainoista kehitystä ja kantaa vastuuta globaalien ongelmien ratkaisemisesta.” (Opetusministeriö 2009a, 4.)

Korkeakoulujen kansainvälistymiselle on asetettu viisi päätavoitetta, jotka ovat aidosti kansainvälinen korkeakoulu yhteisö, korkeakoulun laadun ja vetovoiman lisääminen, osaamisen viennin edistäminen, monikulttuurisen yhteiskunnan tukeminen ja globaali vastuu. Voimme puhua *aidosti kansainvälisestä korkeakoulu yhteisöstä* silloin, kun yhteisön opiskelijat ja opettajat käyvät kansainvälisessä vaihdossa, kansainvälisiä tutkijoita ja opettajia työskentelee yhteisössä ja opetusta annetaan vieraalla kielellä. *Korkeakoulun laadun ja vetovoimaisuuden lisäämistä* edistetään houkuttelemalla lahjakkaita kansainvälisiä opiskelijoita ja tutkijoita opiskelemaan ja työskentelemään suomalaisissa korkeakouluissa. Suomalaisia korkeakouluja pidetään luotettavina yhteistyökumppaneina, ja tämä edesauttaa *osaamisen viennin edistämistä* Suomesta ulkomaille. *Monikulttuurisesta yhteiskunnasta* on kyse silloin, kun toimitaan aidosti monikulttuurisessa ympäristössä. Viidentenä päätavoitteena on *globaali vastuu*, joka painottaa kansainvälisten ongelmien ratkaisukykyä ja kehitysmaiden oman osaamisen vahvistamista. (Opetusministeriö 2009a, 5.)

Kansainvälistymisstrategiaan on kirjattu mm. seuraavia kansainvälistymistä ja *kansainvälistä liikkuvuutta edistäviä toimenpiteitä*. Korkeakoulut sisällyttävät kaikkiin tutkintoihin kansainvälistymistä tukevan osion, jonka toteutuksesta sovitaan jokaisen opiskelijan henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa. Kansainvälisyysosio suoritetaan liikkuvuusjaksolla tai laadukkaassa kansainvälisessä opetuksessa. Kansainvälisen opintotarjonnan mahdollisuutta tulee hyödyntää lisäämällä virtuaaliopintojen mahdollisuutta. Korkeakoulujen tulee varata riittävät voimavarat opintojen ohjaukseen, jolla tuetaan ulkomaisten ja maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opintojen edistymistä. Tutoreiden roolia

ulkomaisten opiskelijoiden ohjauksessa ja tukemisessa varsinkin vapaa-ajan osalta tulee lisätä. Osaamisen tunnustamiskäytäntöjä tulee selkiyttää ja yhdenmukaistaa korkeakoulujen välillä siten, että suomalaisia ja ulkomaisia opiskelijoita kohdellaan yhdenvertaisesti. Koulutuksen ja ohjauksen laadun parantamiseksi tulee huolehtia henkilöstön kielitaidosta ja tulevaisuudessa kielitaito tulee osoittaa joko kielitutkinnolla tai muulla korkeakoulun hyväksymällä tavalla. Vieraalla kielellä tapahtuvan opetuksen pedagogiikkaan tulee panostaa. (Opetusministeriö 2009a, 20.)

Laadun ja vetovoimaisuuden lisäämiseksi ehdotetaan, että niin kansallista kuin kansainvälistä tutkimustyötä tulee korkeakouluissa lisätä. Suomitietouden jakamista tulee tehostaa ja ulkomaisten ja maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden rekrytointiprosesseja tulee tehostaa, ja valinnassa tulee hyödyntää kansainvälisesti standardoituja kokeita. (Opetusministeriö 2009a, 23–24.)

Osaamisen viennin edistämiseksi panostetaan ulkomaisten ja maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden ja tutkijoiden alumnitoimintaan. Opetusministeriö edistää korkeakoulujen yhteistyöverkoston luontia eteenkin nousevien talouksien ja kehitysmaiden kanssa. Lisäksi valtio lisää rahoitusta Suomen ja Venäjän opiskelijavaihto-ohjelmaan. (Opetusministeriö 2009a, 2–28.)

Monikulttuurista yhteiskuntaa kehitetään lisäämällä ulkomaalaisille tarkoitettuja kotimaisten kielten ja kulttuurin opetusta, joiden avulla edistetään heidän työelämään integroitumistaan. Työmarkkinoille integroitumista tuetaan myös uuden harjoittelumallin avulla. Ammattikorkeakoulut lisäävät opetustarjontaansa maahanmuuttajataustaisille suunnattua ammattikorkeakouluopintoihin valmentavaa opetusta sekä maahanmuuttajataustaisille perheille suunnattua tiedottamista korkeakouluopintojen mahdollisuudesta. Ulkomaisien opiskelijoiden työnhakua varten myönnettävää oleskeluluvan pidentämistä kuudesta kuukaudesta selvitetään valtakunnallisella tasolla. Globaalin vastuun kantamisen toimenpiteenä

ehdotetaan, että korkeakouluille tehdään lainmuutoksen myötä mahdolliseksi osallistua julkisin varoin rahoitettuun kehitysyhteistyöhön. (Opetusministeriö 2009a, 30–33.)

KORKEAKOULUT JA ASIAKASLÄHTÖISYYS

Asiakaslähtöisyyttä voidaan tarkastella joko *työelämän, korkeakoulun tai opiskelijan näkökulmasta*. Työelämän näkökulmasta asiakas on yksityinen tai julkinen työnantaja. Työnantaja välittää omat vaatimuksensa korkeakouluissa annettavalle opetukselle ja tutkimukselle. Työnantajan näkökulmasta esim. aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen voi olla osa henkilöstöresurssien johtamista, joka parantaa työnantajan käsitystä työntekijöiden osaamisesta. Osaamisen tunnistaminen voi myös helpottaa työntekijöiden koulutustarpeen määrittelyä (Lehikoinen, Koskinen & Vuorinen 2007).

Korkeakoulun näkökulmasta asiakaslähtöisyyttä voidaan tarkastella koulutuksen onnistumisen näkökulmasta. Aikuiskoulutuksen opetusjärjestelyillä ja pedagogisilla ratkaisuilla on sisällön ohella olennainen merkitys koulutuksen onnistumiselle ja opiskelun mielekkyydelle. Aikuisten motivaation säilyttäminen opiskelujen ajan on korkeakouluille ohjauksellinen haaste. (Salminen 2003.)

Opetusministeriön mukaan opettajan tehtävänä on huolehtia omalta osaltaan väestön osaamis- ja koulutustason kohottamisesta sekä koulutuksen laadun ja koulutusjärjestelmien kehittämisestä. Opetustoimen henkilöstöllä on itsellään vastuu oman osaamisensa ja ammattitaitonsa kehittämisestä. Omaan osaamisen päivittämiseen liittyy myös työelämässä tapahtuvien muutosten ja työelämän osaamiselle asettamien tavoitteiden havainnointi. (Opetusministeriö 2009f.) Opetushenkilöstön jatko- ja täydennyskoulutusta kohdennetaan koulutukseen, joka luo valmiuksia osallistuvien, aktiivisten ja toiminnallisten työpajojen sekä erilaisten oppimisympäristöjen

“
Aikuis-
opiskelija
on kuin puu, joka
kasvattaa uusia juuria ja versoja
”

käyttöön ottamiseen. Lisäksi tulee parantaa opetushenkilöstön valmiuksia kohdata erilaisia oppijoita, kehittää monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa tarvittavia valmiuksia ja maa-hanmuuttajien opetusta sekä kehittää verkko-opetustaitoja. (*Opetusministeriö 2008, 43.*)

Työn muuttunut luone ja työelämän opetukselle asettamat vaatimukset

Voidaksemme määritellä asiakaslähtöisyyden työelämän näkökulmasta on syytä määritellä ensin, millainen on tulevaisuuden työelämä ja millaiset ovat työelämän vaatimukset. Opetusministeriön julkaisussa Ammattikorkeakoulut ja sivistys Raija Julkunen (2008) kuvaa artikkelissaan Uutta työtä uudessa taloudessa mitä työllä tarkoitetaan. Julkunen viittaa artikkelissaan useisiin aiheita käsitteleviin lähteisiin ja tutkimuksiin. Uudessa taloudessa *työ on mm. kansainvälistynyttä, globalisoitunutta, sääntelemätöntä, tietoisunutta, kognitiivista, immateriaalista, yksilöllistä, henkilöitynyttä, joustavaa, mobiilia, luovaa, kommunikatiivista ja yhteistoiminnallista*. Artikkelin mukaan työ on muuttunut kokonaisuudessaan tietoon no-jaavaksi tietotyöksi ja tieto on yhteiskunnallisen toiminnan perusta. Tietotyön myötä työ on myös keskiluokkaistunut (*Julkunen 2008.*) Tietotyö edellyttää tekijöiltään tietokoneen ja tietoverkkojen käyttötaitoja, medialukutaitoa, kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisutaitoja sekä kykyä toimia uudessa tilanteessa ja kykyä luoda uutta. Globalisaation ja kansainvälisyyden hallinta edellyttää lisäksi kielitaitoa, kulttuurien tuntemusta, suvaitsevaisuutta ja eettisyyttä. (*Tynjälä 2008.*)

Aiemmin katsottiin, että hyvää oli kyky organisoida työprosessit mahdollisimman rationaalisesti ja tehokkaasti. Tänä päivänä hyvää on kyky tuottaa uusia ideoita. Tayloristisen ajattelutavan mukaan tarvittiin eri ihminen ajattelemaan ja eri ihminen tekemään työ. Uudessa taloudessa tekeminen ja ajattelu yhdistyvät. Työ on tulevaisuudessa yhä enemmän riippuvainen yksilöstä, työ henkilökoh-

taistuu ja osaaminen henkilöityy ja saa kasvot. Tieto ja kyvyt sisäistyvät yksilöön, ei koneisiin tai laitteisiin. Työntekijä joutuu käyttämään omia henkilökohtaisia näkemyksiään, valintojaan ja tulkintojaan asioiden ratkaisemiseksi. (*Julkunen 2008.*) Työ on yhteistoiminnallista ja verkostoitunutta, ja työ tehdään tiimeissä ja projekteissa. Tällainen työ vaatii sosiaalisia taitoja, kuten yhteistyökykyä, kommunikaatiotaitoa, esiintymistaitoja, monialaisuutta, rajanylitystaitoja, työprosessitietämystä sekä kykyä toimia tehokkaasti uusissa tilanteissa. Työlle ovat ominaisia myös jatkuva muutos, kompleksisuus ja epävarmuus. Muutoksen, kompleksisuuden ja epävarmuuden hallitsemiseksi tarvitaan oppimisen taitoja, reflektiivisyyttä, joustavuutta, luovuutta, sopeutuvuutta, yrittäjäystaitoja, monialaisuutta, rajanylitystaitoja, kykyä sietää paineita ja epävarmuutta, taitoa progressiiviseen ongelmanratkaisuun, kykyä toimia tehokkaasti uusissa tilanteissa ja kykyä kehittää uutta ymmärrystä ja taitoja. (*Tynjälä 2008.*)

Miten muuttunut työn luonne ja työelämän vaatimukset huomioidaan ammattikorkeakoulussa asiakaslähtöisesti aikuisopetuksessa ja aikuisopiskelijoiden ohjauksessa? Ammattikorkeakoulussa meillä on kolme välinettä, joiden avulla tuotamme omista asiakkaistamme, opiskelijoista, yhteiskunnalle sopivaa työvoimaa huomioiden opiskelijan omat ominaisuudet ja oppimistarpeet. Nämä välineet ovat opetussuunnitelma, opetusmenetelmä ja ohjaus. *Opetussuunnitelma* sisältää tiedolliset ja osin taidolliset työkalut, toisin sanoen se sisältää työelämän vaatimukset täyttäväksi asiantuntijaksi kasvamiseen tarvittavan asiasällön ja asiantuntijuuden kehitystä arvioivat mittarit. *Opetusmenetelmien* avulla opiskelija opiskelee ja hänen taitojaan ohjataan haluttuun suuntaan.

Ohjaus toimii joustavana väliaineena opetussuunnitelman, opiskelijan aikaisemman ajattelu- ja vuorovaikutusprosessien avulla omaksumien tietojen ja taitojen sekä opetuksessa ja opiskelussa käytettyjen opetusmenetelmien välillä. Ohjaus on oppimisen hallintaan

ja tietojen ja taitojen haltuunottoon opastava työkalu. Työelämän vaatimukset monimutkaistuvat ja työelämä yksilöllistyy. Monimutkaistuminen, alituinen muutos sekä yksilöllistyminen vaativat yhtä enemmän joustavaa ohjausta. Tämän tulisi näkyä ohjausresurssien kohdistamisessa. Ohjausresurssi tulee kohdistamaan entistä enemmän yksilöohjaukseen. Myös ryhmäohjauksen tarve tulee kasvamaan. Aikuisohjauksessa on ensisijaisen tärkeää, että aikuisen yksilöllinen elämäntilanne ja henkilökohtainen osaamisen kehittäminen pystytään huomioimaan parhaalla mahdollisella tavalla.

Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma asiakkuuden edistäjänä

Henkilökohtainen opiskelu-/opintosuunnitelma on ohjauksen tärkein työkalu. Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (HOPS) perustuu asiakaslähtöisyyteen. Opiskelija on asiakas, jolle henkilökohtaisesti laaditaan opiskelusuunnitelma, jossa huomioidaan osaamisen lähtötaso, henkilökohtainen elämäntilanne sekä asetetaan opiskelulle tavoitteet. Tavoitteiden asetteluun tulee huomioida opiskelijan omat toiveet ja se, että työelämänvaatimukset kohtaavat. Ohjaajan rooli opiskelusuunnitelmaa tehdessä on käydä tavoitteita selkiyttäviä keskusteluja opiskelijan kanssa. Opintosuunnitelma ja sen päivittäminen on koko opiskeluaikaa koskeva prosessi, jonka tavoitteena on tukea akateemisen ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä (*Opetusministeriö 2007, 23*). Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman merkitystä ja laadintaa on tässä teoksessa käsitelty tarkemmin toisaalla.

POHDINTAA

Hallitusohjelmasta, opetusministeriön hallitusohjelman pohjalta laatimasta koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmasta sekä opetusministeriön lukuisista julkaisuista löy-

tyvät ammattikorkeakoulun opetukselle ja ohjaukselle kohdistamat vaatimukset. Koulutusorganisaatioiden ja korkeakoulujen entistä tiiviimpää yhteistyötä korostetaan tulevaisuudessa. Työelämlähtöisyys merkitsee ohjaajalle uusien vuorovaikutussuhteiden luontia ja työskentelyä oppilaitosten ulkopuolisten henkilöiden kanssa. Aikuiskoulutukseen ollaan luomassa sellaisia koulutusmuotoja, jotka ovat suoraan kytköksissä työnantajaan ja kohdistuvat työyhteisön osaamisen päivittämiseen ja kasvattamiseen. Työnantajat voivat antaa myös toimeksiantoja koulutusorganisaatiolle, osallistua yhteisiin tutkimus- ja kehityshankkeisiin ja lähettää työntekijänsä koulutukseen hankkimaan sellaista pätevyyttä tai erityisosaamista, jota työyhteisö tarvitsee.

Asiakaslähtöisyys tarkoittaa ohjauksen henkilöitymistä. Opetuksessa ja ohjauksessa tulee huomioida opiskelijat yksilöinä. Ohjauksellisin keinoin tulee opiskelijaa auttaa tunnistamaan oma osaamisensa, luomaan omat uratavoitteensa ja opintopolkunsaa. Ennen kaikkea heitä tulee ohjata havaitsemaan työelämän asettamat vaatimukset ja peilamaan omia tavoitteitaan näihin. Työnantajan, opintojen ohjaajan ja työntekijän kanssa yhdessä laadittu osaamisen päivittämisen toimintasuunnitelma on samalla työnantajan suunnitelma henkilöstön osaamistason kehittämiseksi.

Kansainvälisyysvaatimus lisää ulkomaisen opiskelijoiden ohjaustarvetta. Ohjaukseen tulee mukaan ammatillisen kasvun ohjauksen lisäksi myös ohjausta toimintaympäristön haltuunottoon. Koulutusjärjestelmä ja suomalainen toimintatapa ovat ulkomaisille opiskelijoille täysin vieraita, ja monesti ohjaajan tehtäväksi jää myös opiskelijan sopeuttaminen ja sitouttaminen opiskeluun ja yhteiskuntaan. Suomalaisia opiskelijoita tulee rohkaista yhä enemmän hyödyntämään vaihto-opiskelumahdollisuuksia ja tukea heidän osallistumistaan kansainvälisille opintojaksoille.

Opiskelijoita tulee ohjata löytämään oma innovatiivisuutensa ja sen hyödyntämisen keinot sekä etsiä yrittäjäyypotentiaalia. Yrittäjäy-

den havainnointi ja lahjakkaiden oppilaiden taitojen tunnistaminen vaatii herkkyyttä ja ohjaajan henkilökohtaista panostusta. Myös ohjaus vaatii innovatiivisia taitoja uudessa tilanteessa. Ohjaajalla tulee olla aikaa ohjausmenetelmien ideointiin ja kehittämiseen.

Opiskelijan ammatillisen kasvun ohjauksessa ohjaajan tehtävänä on opastaa opiskelijaa tunnistamaan oma osaamisensa ja omat vahvuutensa ja kehittämiskohteensa. Ammatillisen kasvun prosessiin liittyy uusien tietojen ja taitojen liittäminen aikaisempaan osaamiseen ja omien tavoitteiden suuntaaminen henkilökohtaisten uratavoitteiden mukaan. Ohjaajan tehtävänä on edesauttaa ohjattavaa rakentamaan uratavoitteensa suhteessa työelämän ja yhteiskunnan vaatimuksiin. Näin opiskelija parhaiten mahdollistaa itselleen sopivan urapolun löytymisen. Miten tulevaisuudessa yhdistetään työelämän vaatimukset, innovatiivisuus ja kansainvälistyminen opiskelijoiden

ammattilliseen kasvuun? Se on ammatillisen kasvun ohjauksen lähitulevaisuuden haaste.

Ohjaajan työ on kokenut samansuuntaisen muutoksen kuin työelämä yleensä. Ohjaustyö on muodostunut tietotyöksi. Ohjaustieto ja taito ovat muotoutuneet ohjaajan kehitysprosessin tuloksena ja ohjauksella on kasvot. Kasvot eli ohjaajan persoona on tärkeä työväline, mutta se on myös voimia kuluttavaa. Ohjaaja on ohjaustyössään jatkuvassa vuorovaikutusprosessissa ohjattavien kanssa. Häneltä vaaditaan empaattisuutta ja kommunikointitaitoja. Oman persoonana jatkuva käyttö työvälineenä vaatii huoltoa ja latautumista. Ohjaajakaan ei ole kone, vaan hänen velvollisuutensa on itse huolehtia omasta jaksamisestaan aivan samoin kuin muidenkin tietotyöläisten. Ohjausta kehitettäessä ohjausvälineen huoltoon ja toimivuuteen tulee kiinnittää erityistä huomiota ohjauksen onnistumiseksi. ■

LÄHTEET

- Julkunen, R. 2008. Uutta työtä uudessa taloudessa. Teoksessa Ammattikorkeakoulut ja sivistys. Opetusministeriön julkaisuja 34. Helsinki: Opetusministeriö, 112–127.
- Lehikoinen, A., Koskinen, K. & Vuorinen, B. 2007. Aiemman hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakoulussa. Opetusministeriön työryhmämuistioista ja selvityksiä 4. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö. 2007. Opintojen keskeyttämisen vähentämisen toimenpideohjelma. Keskustelumuistio. Opetusministeriön monisteita 2. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö. 2008. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 9. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö. 2009a. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015. Opetusministeriö. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/korkeakoulujen_kv/liitteet/kansainvalistymisstrategia.pdf. 3.6.2009.
- Opetusministeriö. 2009b. Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. Akku-johtoryhmän toimenpide-ehdotukset (toinen väliraportti). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 11. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö. 2009c. Korkeakoulupohjaisen yrittäjyyden edistäminen. Opetusministeriön ja työ- ja elinkeinoministeriön korkeakoulupohjaisen yrittäjyyden edistämisen yhteistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 10. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö. 2009d. Opetusministeriön päätös 58/522/2009 16.3.2009. Hankerahoitus korkea-koulutettujen oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen tarjontaan. Opetusministeriö.
- Opetusministeriö. 2009e. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön julkaisuja 7. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö. 2009f. Opetustoimen henkilöstön ammatillisen osaamisen varmistaminen (Osaava). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 16. Helsinki: Opetusministeriö.

Otala, L. 2006. Mihin Suomi kouluttaa. Opettaja 100 (15–16), 26–28.

Salminen, H. 2003. Aikuiskoulutuksen haasteet ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 24–35.

Tynjälä, P. 2008. Miten työelämän osaamisvaatimukset muuttuvat ja miten korkeakoulujen tulisi ottaa ne huomioon. Korkeakoulutus ja työelämäpalaute – seminaari 14.3.

http://www3.lut.fi/fi/oppimiskeskus/opetuksen_kehittamispalvelut/Paivi_Tynjala_Osaamisvaatimukset.pdf. 6.6.2009.

Valtioneuvosto. 2007. Hallitusohjelma. Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma 19.4.2007. Päivitetty 4.5.2007. Valtioneuvosto.

<http://www.valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/hallitusohjelma-painoversio-040507.pdf>. 7.6.2009.

Valtioneuvosto. 2008. Valtioneuvoston Innovaatiopoliittinen selonteko eduskunnalle. Julkaistu 9.10.2008. Valtioneuvosto. http://www.tem.fi/files/20298/INNOPOL_SELONTEKO.pdf. 7.6.2009.

Terhi-Maija Itkonen-Isakov

AIEMMIN HANKITUN OSAAMISEN TUNNISTAMISESTA SULAUTUVAN OPPIMISEN KONTEKSTISSA

Amerikasta on kantautunut Eurooppaan käsite Blended Learning. Käsitteen määritelmät ovat hioutuneet eri lähtökohdista käsin ja hioutuvat edelleen (Oliver & Trigwell 2005, 24). Sulautuvan oppimisen käsite liittyy laajempaan yhteiskunnalliseen ilmiöön, jota kutsutaan informaatioyhteiskunnan kehittämiseksi. Oleellista on, että tietoa ja informaatiota on saatavissa koko ajan, monilta kanavilta jopa ähkyy saakka. Oppimista ei voi sen vuoksi rajoittaa vain tiettyihin paikkoihin, vaan oppimista tapahtuu erilaisissa oppimisen ympäristöissä ja eri oppimisen lajeissa. Tämä asettaa lisääntyvän haasteen muussa kuin oppilaitosympäristössä hankitun osaamisen tunnistamiselle.

Ajatus eri oppimisen lajien yhdistämisestä ei ole uusi. Jo 1970-luvulla kasvatustieteen radikaalit Ivan Illich ja Paul Goodman esittivät arkioppimisen teoriaan (Knowles 1950) perustuvia vaatimuksia kouluttomasta yhteiskunnasta. Suomessa O. K. Kyöstiö esitti ajatuksen itsenäisistä oppimiskeskuksista, jotka tukisivat itsenäistä opiskelua ja korvaisivat perinteiset koulut. Ehdotus sisälsi monia samoja elementtejä kuin nykyinen monimuoto-opetus. Suomessakin on pohdittu, voisiko sulautuvan oppimisen sijaan puhua opetuksen monimuotoistamisesta (Vainio 2008). Sulautuva oppiminen eroaa kuitenkin monimuoto-opetuksesta siten, että monimuoto-opetuksessa yhdistyy opetuksen menetelmien monimuotoisuus (luokka-, verkko-, luento-, ryhmä-, lähi-, etäopetus), kun taas sulautuva oppiminen kuvaa oppimisen ympäristöjen sulautumista uudeksi kokonaisuudeksi.

Blended Learning on suomennettu myös nimillä sulautettu opetus ja sulautuva ope-

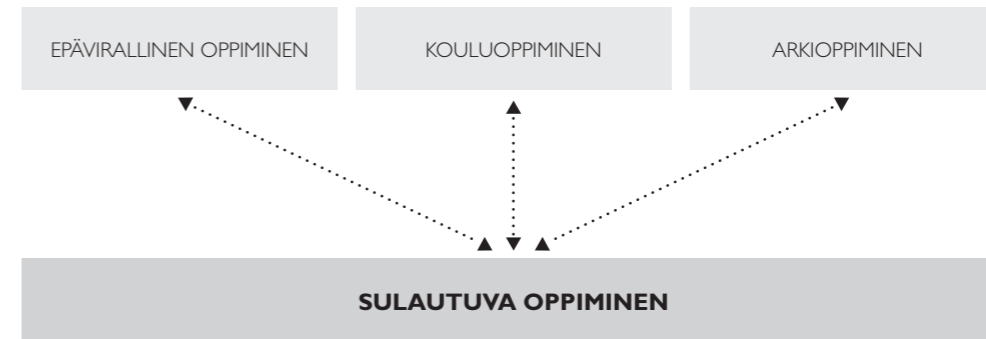
tus. Sulautettu opetus liittyy alkuvaiheen määritelmiin, jotka lähtivät liikkeelle verkko-opetuksessa tapahtuvista muutoksista. Kyse ei kuitenkaan ole erityisestä sulauttamisesta vaan yhteiskunnan kehittymisen myötä tapahtuvasta sulautumisen vaatimuksesta. Verkkoympäristöt ovat vakiintuneet osaksi arkeamme. Sulautuvasta opetuksesta sulautuva oppiminen eroaa painotuksen ja näkökulman suhteen. Sulautuva oppiminen painottaa opiskelijaa aktiivisena toimijana, kun taas sulautuva opetus nimityksenä painottaa opettajakeskeisemmin opetuksen näkökulmaa. Myös sulautuvalla opetuksella voidaan tarkoittaa opetuksen ympäristöjen integroitumista ja sulautumista uudeksi kokonaisuudeksi (Levonen, Joutsenvirta & Parikka 2005). Tässä artikkelissa käytän kuitenkin muotoa sulautuva oppiminen, koska se kuvastaa paremmin oppimisen näkökulmaa.

Sulautuva oppiminen pitää sisällään pyrkimyksen rakentaa moninaisista elementeistä koostuva oppimisympäristö, joka mahdollistaa vuorovaikutuksen oppilaitoksissa ja työelämässä olevien ihmisten välillä sekä edistää jatkuvaa osaamisen kehittämistä, autenttista työelämälähtöistä oppimista ja osaamisen viemistä käytännön tekemiseen. Tavoitteena on integroida tarkoituksenmukaisesti sekä oppimisen elementtejä ja prosesseja että kaikkia informaatioyhteiskunnan tarjoamia ympäristöjä ja vuorovaikutusvälineitä soveltuvien menetelmin ja soveltuvissa tilanteissa. Oppimisympäristöjen sulautumisen myötä sulautuvia elementtejä voivat olla myös esim. erilaiset oppimismenetelmät, oppiminen luokassa, verkossa ja työpaikalla, vanhemman kollegan mentorointi työpaikalla ja koulu-

tus oppilaitoksessa, yhteistoiminnallinen oppiminen ja itsenäinen työskentely, mutta niiden sulauttaminen ei ole toiminnan pää-tarkoitus.

Koulutuksen ulkopuolella tapahtuva oppiminen ei ole historiallisesti tarkasteltuna mikään uusi asia. Esimerkiksi John Dewey painotti jo 1900-luvun alussa tekemällä oppimisen merkitystä sekä koulutuksen ja oppimisen jatkumista koulun päättymisen jälkeen (Dewey 1916). Vuonna 1919 brittiläinen aikuiskoulutuskomitea kirjasi, että koulutuksen tulee olla kaikkien saatavilla eikä aikuiskoulutuksen tule olla yhden ryhmän etuoikeus (The Report 1919). Elinikäisen oppimisen käsite (Lifelong learning) esitettiin ensimmäisen ker-

oppimisen (informal). Sulautuva oppiminen pitää sisällään erilaisten oppimisen ympäristöjen sulautumisen. Samalla yhdistyvät eri oppimisen lajit: kouluoppiminen, epävirallinen oppiminen ja arkioppiminen. Sulautuva oppiminen pedagogisena ratkaisuna antaa mahdollisuuden soveltaa erilaisia oppimisen ympäristöjä tarkoituksenmukaisella tavalla ja yhdistää eri oppimisen lajeja (kuvio 1). Oppimisen prosessissa yksilö jäsentää tietoa oman toimintansa kannalta mielekkäiksi osiksi riippumatta siitä, onko jokin yksittäinen tieto opetettu oppilaitoksessa, onko se opittu tavoitteellisesti vapaa-ajalla vai onko siihen törmätty sattumalta esimerkiksi autotallissa tai Internetissä.



Kuvio 1.

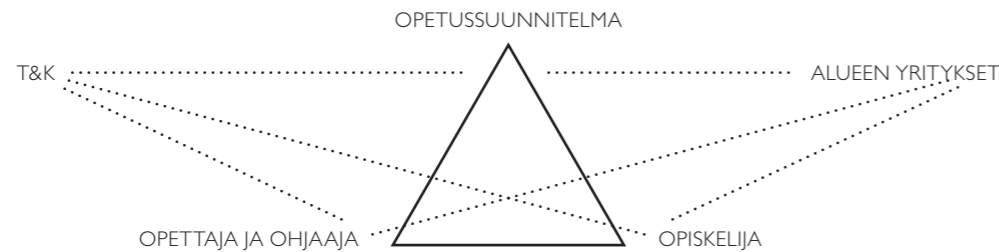
Sulautuva oppiminen ja oppimisen lajit.

ran Unescon järjestämässä Montrealin toisessa aikuiskoulutuskongressissa vuonna 1960, ja Lifelong learning for all valittiin Unescon koulutuksen ja oppimisen strategiseksi teemaksi vuosille 1996–2001. Lifelong learning tarkoitti aluksi aikuisväestön ammattikoulutusta, mutta siihen liitettiin vuonna 1978 käsite läpi ihmiselämän jatkuvasta oppimisprosessista, joka on riippumaton siitä, miten ja missä oppiminen tapahtuu (Medel-Añonuevo, Oshako & Mauch 2001). Euroopan unionin elinikäisen oppimisen ohjelma (EU 2006) ja nykyinen AHOT-työskentelymme perustuu hyvin pitkälle Unescon tekemään esityöhön.

Moreland ja Lovett (1997) erottavat kolme oppimisen lajia: kouluoppimisen (formal), epävirallisen oppimisen (non-formal) ja arki-

Kouluoppimista nimitetään Euroopan unionin määritelmissä viralliseksi oppimiseksi (EU 2000). Tässä artikkelissa käytän kuitenkin nimitystä kouluoppiminen, koska se mielestäni jättää muillekin oppimisen muodoille mahdollisuuden tulla virallistetuiksi ja koska kouluoppiminen sisältää muihin oppimisen lajeihin nähden sellaisia elementtejä, jotka liittyvät nimenomaan koulutusjärjestelmään. Oppilaitosyhteisössä tapahtuu oppimista myös opetussuunnitelman ulkopuolella, mutta koulutuksen instituutio on vaikuttanut oman, historiallisesti spesifin oppimisen tyyppin syntyymiseen, jossa oppimistoiminnan kohteena on opetussuunnitelman mukaisen oppimisprosessin mieleenpainaminen ja omaksuminen (Engeström 1983; 1984).

KOULUOPPIMISEN MALLI AMMATTIKORKEAKOULUSSA



Kuvio 2.

Kouluoppimisen malli ammattikorkeakoulussa.

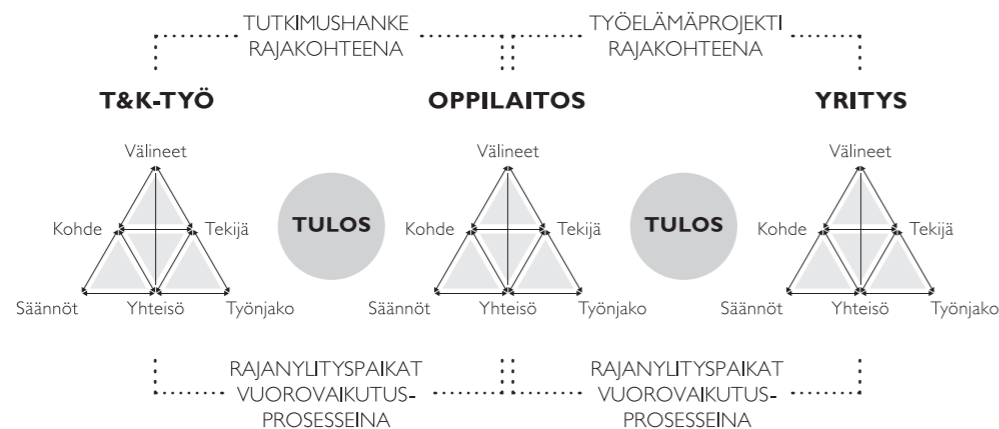
Kouluoppiminen tapahtuu koulutuslaitoksessa, ja sen tavoitteet on määritelty opetussuunnitelmassa. Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmat määräytyvät yhteiskunnan tarpeiden mukaan, ja oppisisältöjen suunnittelussa hyödynnetään yrityselämän asiantuntemusta. Keskeisissä rooleissa ovat opettaja, opiskelija ja opetussuunnitelma. Tarkoituksena on tuottaa koulutettua työvoimaa, jonka osaaminen vastaa yhteiskunnan ja alueen työnantajien tarpeita. Opettajan tehtävänä on toimia oppisisällön ja pedagogiikan asiantuntijana, joka opettaa ja ohjaa opiskelijan oppimaan opetussuunnitelmassa määritellyt asiat, auttaa opiskelijaa tunnistamaan aiemmin hankittua osaamistaan suhteessa opetussuunnitelmaan sekä arvioi, miten hyvin opiskelija osaa asiat suhteessa opetussuun-

telman tavoitteisiin. Opiskelija saa osaamisestaan todistuksen, josta työnantaja näkee, miten hyvin opiskelija osaa opetussuunnitelmassa määritellyt asiat. (Kuvio 2).

Kouluoppimisen yleinen kompastuskivi on siirtovaikutuksen haasteellisuus. Kun tieto koodataan koulu- ja luokkaympäristössä, sen hakeminen pitkäaikaisesta muistista on vaikeaa muussa kuin vastaavanlaisessa ympäristössä (Bereiter & Scardamalia 1985). Siksi kouluoppimisen ympäristönä on nykyään yhä useammin luokkahuoneen lisäksi myös muita ympäristöjä: esimerkiksi työpaikka, harjoitteluympäristö, kirjasto tai verkko. Jotta siirtovaikutus onnistuisi, opiskelijalla tulee olla sellaisia metakognitiivisia ja kognitiivisia tietoja ja taitoja, joiden avulla hän pystyy soveltamaan oppimisaan asioita uusissa ympäristöissä. Kehittä-

Kuvio 3.

Siirtovaikutus ammattikorkeakoulussa Tuomi-Gröhnin ja Engeströmin (2001) teoriaa soveltaen.



vän siirtovaikutuksen teoriassa oppiminen on organisoitu useamman toimintajärjestelmän (esimerkiksi työpaikka ja oppilaitos) kattavaksi kehittämisprosessiksi (Tuomi-Gröhn & Engeström 2001). Vastaavasti myös AHOT-prosessin yhteydessä tapahtuva muussa ympäristössä opittujen tietojen ja taitojen tunnistaminen ja osoittaminen kouluympäristössä vaatii tukea ja ohjausta. (Kuvio 3).

Sulautuva oppiminen pitää sisällään oppimista useissa eri ympäristöissä, joiden välillä voi olla myös ajallisesti suuria eroja. Sulautuvaa oppimista on kuitenkin tutkittu vielä vähän. Erityisesti taitojen sulautuvaa oppimista on tutkittu hyvin vähän (Pullinen 2009). Pullinen on pro gradu -työssään tutkinut taitojen todentumista sulautuvan oppimisen kontekstissa opiskelijan näkökulmasta. Tutkimus selvittää opiskelijoiden pitämien opiskelupäiväkirjojen ja raporttien avulla, miten taidot todentuvat sulautuvan oppimisen yhteydessä ja miten taitojen oppiminen näkyy sulautuvaan oppimiseen liittyvissä opiskelijoiden kirjallisissa tuotoksissa.

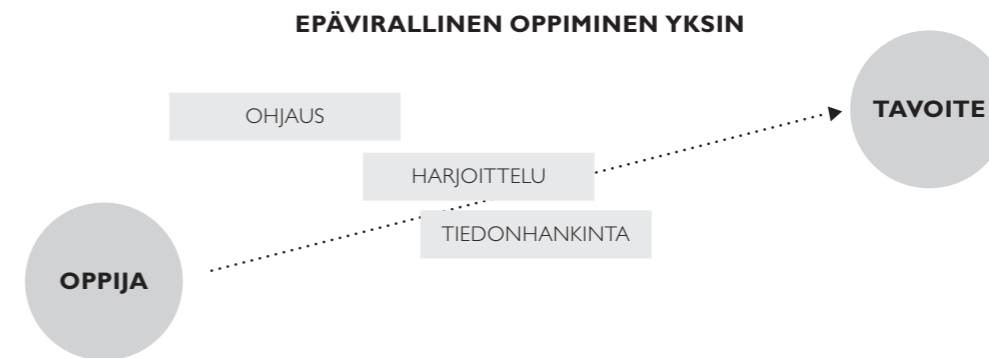
Oppimispäiväkirjan pitäminen ja itsereflektio ovat oleellinen osa sulautuvassa oppimisessa. Ne eivät aina kuitenkaan toteudu itseohjautuvasti vaan vaativat opettajalta aktiivista otetta ja opiskelijan motivoitua (Pullinen 2009). Ohjauksen avulla voidaan tukea opiskelijaa löytämään keinoja opintojen suunnitteluun, oman oppimistapansa ja omien kykyjensä kehittelyyn sekä oman oppijakuvansa kirkastamiseen (Putkuri 2008).

Verkkotyökalulla toteutettu portfolio voisi toimia erinomaisena työkaluna eri oppimisen ympäristöjen välillä liikuttaessa. Portfolion sisällön tuottaminen ei kuitenkaan voi jäädä pelkästään opiskelijan oman itseohjautuvuuden varaan vaan vaatii ohjausta. Hyvin toteutettu sähköinen portfolio voi pitää sisällään koko elinikäisen oppimisen ajalta hankitun osaamisen näytteet, erilaiset todistukset, osaamiskuvaukset ja tunnustukset tehdystä työstä.

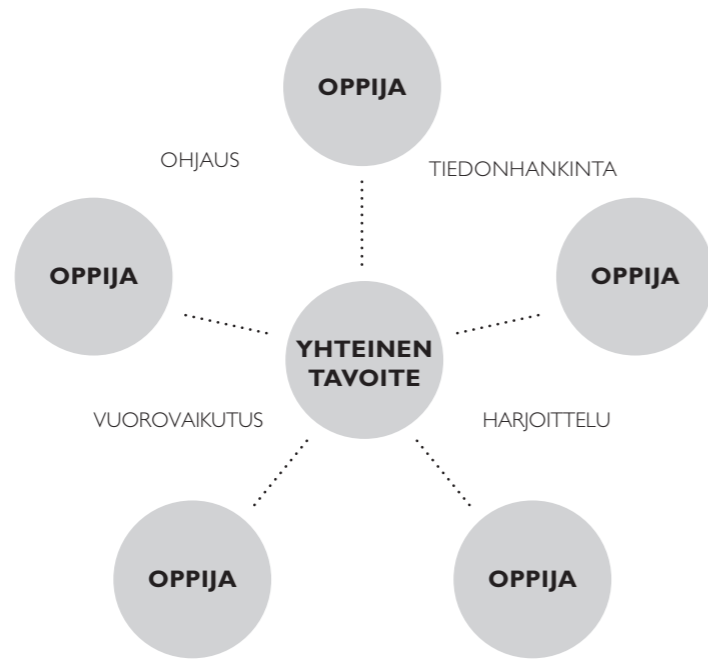
Virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella tapahtuvaa tavoitteellista oppimista nimitetään Euroopan unionin määritelmissä epäviralliseksi oppimiseksi (EU 2000). Epävirallinen oppiminen on järjestelmällistä ja ohjattua ja siitä voi saada todistuksen mutta se ei kuulu virallisen koulutusjärjestelmän piiriin. Epävirallisen oppimisen ympäristönä voi olla esimerkiksi työpaikka, nuorisotalo, järjestö tai kansalaisopisto. Epävirallinen oppiminen sisältää tietoja, mutta ei yleensä pohjautu teoriaan; se on usein taitopainotteista, tekemällä oppimista ja pohjautuu usein käytäntöön. Se on tavoitteellista, mutta ei perustu laajempaan, opintokokonaisuuksista koostuvaan opetussuunnitelmaan. Epävirallisen oppimisen tavoitteet lähtevät oppijan (kuvio 4) tai oppijaryhmän (kuvio 5) näkökulmasta ja ne ovat oppimisryhmälle yhteiset. Myös ammattikorkeakoulussa tapahtuu epävirallista oppimista varsinaisen opetussuunnitelman ulkopuolella. Epävirallisen oppimisen mallissa tavoite on oppijälähtöinen.

Kuvio 4.

Epävirallinen oppiminen yksin.



EPÄVIRALLINEN OPPIMINEN RYHMÄSSÄ



Kuvio 5.

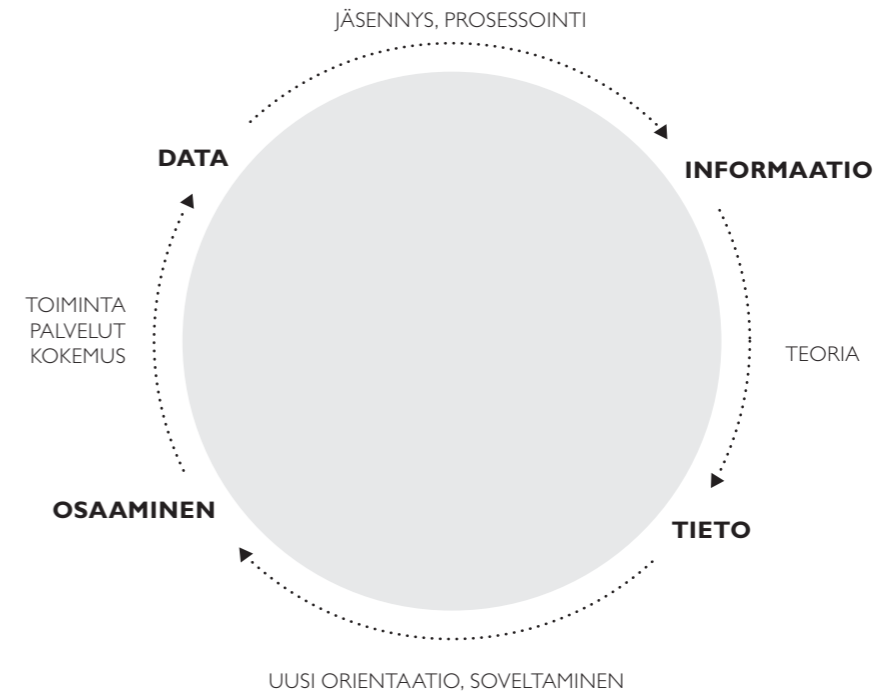
Epävirallinen oppiminen ryhmässä.

Epävirallisen oppimisen tavoitteisiin on vaikea vaikuttaa ulkopuolisella ohjauksella, sillä tavoite määräytyy usein oppijan tai oppijaryhmän sisäisten arvojen perusteella. Ohjaus toimii parhaiten ryhmän sisästä päin. Tavoitteet eivät välttämättä vastaa suoraan minkään koulutuksen opetussuunnitelmaa, mutta riittävän väljäksi suunnitellussa opetussuunnitelmassa on jonkin verran tilaa myös yksilöllisille eroavaisuuksille vapaasti valittavien opintojen muodossa.

Malcolm Knowles käytti vuonna 1950 termiä Informal learning, joka on suomennettu nimellä arkioppiminen. Arkioppiminen on perheen, työn tai harrastusten parissa - eli arjen parissa - tapahtuvaa oppimista, josta ei yleensä saa todistusta. Arkioppimisen parissa opitaan esimerkiksi sosiaalisia taitoja, omaksutaan asenteita, syvennetään käytännön kielitaitoa ja opitaan soveltamaan kouluoppimisen ja epävirallisen oppimisen parissa hankittuja tietoja ja taitoja. Tyypillistä on, että tällä hetkellä suurin osa verkkososiaalisista ja verkkoyhteisöllisistä taidoista opitaan arjen parissa.

Arkioppimisen käsitteeseen liittyy oppiminen ilman tietoista opiskelua. Ihminen oppii koko ajan kaikesta toiminnastaan, mutta opiskelu eroaa oppimisesta siten, että opiskelu on intentionaalista toimintaa, eli toimintaa ohjaa tietoinen tarkoitus oppia jotakin (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 34). Myös kouluympäristössä tapahtuu arkioppimista. Arkioppimisen prosessissa yksilö jäsentää ja prosessoi ympäristöstä tulevaa arkitietoa, kokemuksia ja informaatiota toimintansa kannalta mielekkääksi ja tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi. Tieto syntyy tiedellisen työn tuloksena ja osaamista syntyy, kun tietoon orientoidutaan uudella tavalla ja sovelletaan tietoa käytäntöön. Osaamisen kautta syntynyt toiminta ja kokemus tuottavat taas uutta arkitietoa ja uusia viestejä, uutta dataa. Informaatioyhteiskunnan kielellä ilmaistuna arkioppimisessa syntyy datasta informaatiota, informaatiosta tietoa ja tiedosta osaamista (kuvio 6).

AHOT käsittää epävirallisen oppimisen ja arkioppimisen tunnistamisen ja tunnusta-



Kuvio 6.

Arkioppimisen malli informaatioyhteiskunnassa.

misen kouluympäristössä. Euroopan unioni ja OECD ovat korostaneet elinikäisen oppimisen koulutuspoliittista merkitystä. Oppiminen on aina ollut elinikäistä ja sitä on aina tapahtunut kaikissa ympäristöissä. Oleellista onkin, miten syntynyt osaaminen hahmotetaan ja miten se suhtautuu koulutusjärjestelmän puitteissa määriteltyihin opetussuunnitelmiin.

Mikäli yhteiskunnan eri ympäristöissä syntynyt oppiminen ei vastaa missään opetussuunnitelmassa määriteltyä osaamista, niin voi kysyä, vastaavatko opetussuunnitelmat ylipäätään yhteiskunnan tarpeisiin. ”However, when investigating global education with the help of the cubic model, we will face an important and interesting question: are the Knowledge, Skills, Attitudes and Practice of the context – the Finnish society, the comprehensive school, the class – in accordance with the desired goals of the GE 2010 Programme? In other words: are the competences defined for global education recognised as worth pursuing and as real competences in the community? Based on the discussion

above, the answer will actually define whether the GE 2010 Programme has the potential to be part of national basic education; whether any learning in this sense will be possible.” (Pudas 2009.)

Oppimisympäristöjen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa korostuvat opiskelijan aktiivisuus uuden tiedon rakentamisessa sekä mahdollisuus vuorovaikutteiseen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Ympäristön tulee olla riittävän avoin, jotta se mahdollistaa aidon ja osallistuvan yhteistyön oppilaitoksen ulkopuolelle ja toimii paikkana asiantuntija-kohtaamisille, mutta sen tulee olla kuitenkin riittävän suojattu, jotta ryhmäytyminen voi tapahtua turvallisesti ja ympäristö edistäisi oppimisyhteisön muodostumista. Oppimisympäristön tulisi myös tarjota välineitä oman oppimisen seuraamiseen ja arviointiin sekä sisältää oikea-aikaista ohjausta ja oppimateriaalia. Näihin vaatimuksiin ei voida vastata pelkästään luokkaopetusta ja työpaikkaoppimista yhdistämällä, eivätkä myöskään pelkät verkko-oppimisalustat tarjoa riittävästi mah-

” Ihan

niin kuin aikuis-
opiskelijalla olisi
vain velvollisuuksia,
mutta ei oi-
keuksia.



dollisuuksia tuohon kaikkeen (Bonk & Graham 2006).

Opiskelijan näkökulmasta tarkasteltuna oppimisympäristön tulee tukea opiskelijan omia tavoitteita (intentionaalisuus) ja päämääriä sekä olla varustettu autenttisilla ongelmatilanteilla (situationaalisuus) ja asiayhteyksillä (kontekstuaalisuus). Aikuisopiskelijan ohjaukseen tuo haastetta myös aikuisopiskelun virtuaalipainotteisuus (Isokorpi 2008, 62). Isokorpi toteaa, että toisaalta verkko tarjoaa joustavuutta ajan ja paikan suhteen, mutta toisaalta verkossa opiskelu vaatii tietoteknisiä perustaitoja. Myös opettajalta vaaditaan taitoja ohjata ja ryhmyttää opiskelijat verkkoympäristössä. Nämä ilmiöt liittyvät informaatioyhteiskunnan siirtymävaiheeseen, jossa uusi teknologia on tullut niin nopeasti osaksi arkea, että kaikki yksilöt eivät ole pysyneet vauhdissa mukana.

Koska työelämässä korostuvat yhä enemmän verkostoitumisen sekä tiimityön ja yhteisöllisyyden taidot, näitä samoja taitoja pitää harjaannuttaa ottamaan haltuun jo koulutuk-

sen aikana. Mitä suurempi tarve opiskelijoilla on informaatioyhteiskunnan mukanaan tuoman uusien välineiden käytön harjoittelulle, sitä tärkeämpää on, että niiden käyttöä harjoitellaan koulutuksessa. Tietokoneen peruskäyttötaitojen lisäksi ammattikorkeakoulutuksen peruskompetensseihin pitäisi kuulua myös verkkoviestintävälineiden käyttötaito ja verkkoviestinnän taito.

Aikuispedagogiikassa painopiste siirtyy oppimisesta osallistumisen prosessiin. Kun opiskeluryhmän ja muiden yhteisöjen jäsenten erilaiset tiedot ja taidot toimivat oppimisen voimavaroina, puhutaan oppimiskumppanuudesta (Isokorpi 2008, 63). Yhteisöllisessä oppimisessa reflektiivinen keskustelu muiden opiskelijoiden kanssa tekee työpaikalla hankitusta hiljaisesta tiedosta näkyvää ja tunnistettavaa, jolloin osaaminen on helpompi osoittaa ja sitä on helpompi soveltaa tietoisesti myös muussa ympäristössä. Yhdessä työskentelyn taito on myös edellytys uuden verkostomaisen asiantuntijatiedon tuottamiselle. ■

LÄHTEET

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1985. Cognitive coping strategies and the problem of inert knowledge. Teoksessa Chipman, S. F., Segal, J. W. & Glaser, R. (toim.) Thinking and learning skills. Vol II. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 65–80.
- Bonk, C & Graham, C. 2006. The Handbook of Blended Learning: Global perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Dewey, J. 1916. 1996. Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education. New York: Free Press.
- Engeström, Y. 1983. Oppimistoiminta ja opetustyö. Tutkijaliiton julkaisusarja 24. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Engeström, Y. 1984. Korkeakoulutuksen didaktinen kehittäminen kohti toiminnan teoriaa. Teoksessa Ikola, T., Jussila, J. & Nurmi, K. (toim.) Korkeakouluopetuksen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Opetusministeriö, 101–143.
- EU 2000. Draft Memorandum on Lifelong Learning. European Commission, Brussels. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf> 10.8.2009.
- EU 2006. Euroopan parlamentin ja neuvoston päätös 2006/1720/EY, tehty 15. päivänä marraskuuta 2006, elinikäisen oppimisen toimintaohjelman perustamisesta. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:01:FI:HTML> 10.8.2009.
- Isokorpi, T. 2008. Aikuisen ohjaajana. Teoksessa Lähti, M. & Putkuri, P. (toim.) Ohjaus on kuin tekisi palapeliä. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Julkaisusarja C: 32, 57–64.
- Knowles, M. 1950. Adult Informal Education. New York: Association Press.
- Levonen, J., Joutsenvirta, T. & Parikka, R. 2005. Blended Learning - Katsaus sulautuvaan yliopisto-opetukseen. Piirtoheitin. Verkko-opetuksen verkkolehti 3 (2). <http://www.valt.helsinki.fi/piirtoheitin/sulautus1.htm>. 10.8.2009.

Medel-Añonuevo, C., Oshako, T. & Mauch, W. 2001. Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century. Unesco Institute for Education. Hamburg, Germany. <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/revisitingLLL.pdf>. 10.8.2009.

Moreland, R. & Lovett, T. 1997. Lifelong learning and community development. International Journal of Lifelong Education 16 (3), 201–216.

Oliver, M. & Trigwell, K. 2005. Can 'Blended Learning' Be Redeemed? E-Learning 2 (1), 17–26. <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.17>. 10.8.2009.

Pudas, A-K. 2009. Some perspectives on global education in Finnish basic education. Journal of Research in International Education 8 (3), 1–21.

Pullinen, S. 2009. Sulautuva oppiminen ja taitojen todentaminen. Pro gradu -työ. Tampereen yliopisto. <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu03697.pdf>. 10.8.2009.

Putkuri, P. 2008. Aikuisopiskelijana. Teoksessa Lähti, M. & Putkuri, P. (toim.) Ohjaus on kuin tekisi palapeliä. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C: 32, 53–56.

The Report. 1919. British Ministry of Reconstruction, Adult Education Committee (1919). Final Report (Chaired by Arthur L. Smith) Cmd 321 (1919), Edtn 1980. London: HMSO.

Tuomi-Gröhn T. & Engeström Y. (toim.) 2001. Koulun ja työn rajavyöhykkeellä: uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino.

Vainio, L. 2008. Blended Learning - sulautuvaa oppimista. Blended Learning - monimuotoista verkko-opetuksen hyödyntämistä. http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMK/Tutkimus_ja_kehitys/Valtakunnalliset_verkostohankkeet/Ylempi_amk_tutkinto/artikkelipankki/teemat/opetuksen_toteutus/Tab/Blended%20learning%20-%20monimuotoista%20verkko-opetuksen%20hy%C3%B6dynt%C3%A4. 10.8.2009.

Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1994. Opiskelun merkitys. Helsinki: Yliopistopaino.

LÖYTÖRETKELLÄ AIKUISOHJAUKSEN MAAILMASSA

Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa -hanke

Aikuisopiskelijan opiskelua luonnehtii usein ajankäytöllinen tasapainoilu työn, perheen ja opiskelun välillä sekä pitkäaikaisen opiskeluun sitoutumisen mukanaan tuomat jaksamisen kysymykset. Koulutusjärjestelmässä ja opiskelutavoissa sekä -menetelmissä tapahtuvat muutokset lisäävät omalta osaltaan aikuisopiskelijoiden ohjauksen tarvetta. Mitä monimuotoisempi aikuiskoulutuksen toteuttamistapa on, sitä enemmän opiskelijat tarvitsevat ohjausta. Tästä aikuisopiskelijan kokonaistilanteesta syntyvät monet ohjaukselliset haasteet. Aikuisopiskelijan elämäntilanne ja koulutuksen toteuttamismuodot haastavat aikuiskoulutuksen järjestäjiä suunnittelemaan aiempaa huolellisemmin aikuisopiskelijoille suunnatun ohjauksen sisältöä, menetelmiä ja ajankohtaa.

ta kehittämisestä huolimatta on ollut tarpeen ottaa erikseen työstettäväksi aikuisten ohjauksen tarpeet, haasteet, toimintamallit ja työskentelytavat. Aikuisopiskelijan ohjauksen kehittämistä varten perustettiin vuosille 2007–2009 tämä opetusministeriön rahoittama ja Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun koordinoima verkostohanke, jonka tavoitteena on ollut jäsentää aikuisopiskelijan ohjauksen kokonaisuutta ja monimuotoisuutta ammattikorkeakouluissa. Verkoston toiminta

taan on osallistunut tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustyötä tekeviä ja aikuiskoulutuksen suunnittelu- ja koordinoititehtävissä toimivia henkilöitä 21 ammattikorkeakoulusta.

Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa -hankkeen tehtävinä on ollut

- rakentaa toimintatapoja ja menetelmiä kohdata aikuisopiskelijan ohjauksen tarpeita ja haasteita



- vahvistaa ja ottaa käyttöön ohjaus- ja neuvontatyötä tekevien toiminta- ja työskentelytapoja, joilla tuetaan aikuisopiskelijan opinnoista selviytymistä
- osallistua aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen järjestelmän, menetelmien ja prosessin rakentamiseen
- tuoda esille oleellisia näkökulmia ja ottaa käyttöön toimintatapoja, jotka ovat tärkeitä laadittaessa opetussuunnitelmia aikuisopiskelijoille.

Hanketyöskentelyn aluksi laadittiin ammattikorkeakouluille kysely, jonka tavoitteena oli selvittää ammattikorkeakoulujen aikuisohjauksen tilannetta ja nostaa esille kehittämiskohteita työnsä aloittavalle verkostolle ja teemaryhmille. Kehittämistyössä on huomioitu tutkintoon johtava aikuiskoulutus, erikoistumisopinnot, avoin ammattikorkeakouluopetus ja ylempät ammattikorkeakoulututkinnot.

Verkoston työskentely alkoi yhteisellä seminaarilla, jossa ohjausta ja sen kehittämishaasteita tarkasteltiin monista näkökulmista ja käynnistettiin neljän teemaryhmän työskente-

ly. Kukin ryhmä tarkasteli aikuisohjausta eri näkökulmista ja pohdittavina aiheina olivat aikuisopiskelijan, aikuisopiskelijan ohjaajan, aikuisopiskelijoiden opetussuunnitelmien sekä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kysymykset. Teemaryhmät kokoontuivat hankkeen alkuvaiheessa omien tavoitteidensa mukaiseen työskentelyyn neljä - viisi kertaa vuodessa.

Ensimmäisenä ja toisena toimintavuotena rakennettiin yhteistä ymmärrystä aikuisopiskelijan ohjauksen monimuotoisuudesta ja -tasoisuudesta. Kokonaisuuden hahmottamista auttoi hankkeen ensimmäinen julkaisu Ohjaus on kuin tekisi palapeliä – näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Julkaisussa tarkasteltiin eri näkökulmista aikuisohjauksen kehittämishaasteita. Näkökulmia verrattiin kirjassa palapelin paloihin, joita aikuisohjauksen palapelissä ovat opiskelijan ohjaustarpeet, ohjaajien osaaminen, aikuisten opetussuunnitelmat ja AHOT-prosessi. Keskeinen havainto liittyy

sihen, että aikuisopiskelijoiden ohjauksen sisällöllisen, menetelmällisen, työnjaollisen ja ajallisen kokonaiskuvan hahmottaminen edellyttää usean palapelin palan yhteensovittamista. Kuva aikuisohjauksesta muuttuu näkökulman mukaan. Koulutuksen arkeen tulisi rakentaa sellaisia ohjauksen toimintamuotoja, jotka avaavat aikuisopiskelijalle toimintamahdollisuuksia opiskeluun ja oppimiseen, amma-

Opetusministeriön rahoittamissa verkostohankkeissa on ammattikorkeakoulujen yhteistyönä kehitetty aiemmin, vuosina 2000–2006, nuorten tutkintoon johtavan koulutuksen ohjausjärjestelmää. Ohjauksen monipuolises-

tilliseen ja urakehitykseen sekä henkilökohtaiseen kasvuun ja kehitykseen.

Viimeisen toimintavuoden keskeisenä tehtävänä oli koota aikuisohjauksen kokemuksia ja käytänteitä. Tämän kirjan artikkeleissa pohdittiin aikuisohjausta käytännönläheisesti, monista eri näkökulmista. Esille on nostettu paljon kysymyksiä, jotka jäävät vielä vaille valmiita ja yksiselitteisiä vastauksia mutta jotka toimivat hyvinä keskustelunavauksina aikuisohjausta kehitettäessä. Niin kirjan kirjoittamisessa kuin ohjauksen toteuttamisessakin korostuu yhteistyön merkitys. Ohjauksen kehittäminen vaatii toimijoilta yhteistä aikaa ja toimintaan vaikuttavien tekijöiden analysointia.

Verkostohankkeen teemaryhmät ja yhteiset seminaarit kokosivat yhteen toimijoita ja tarjosivat keskustelukumppaneita, joiden kanssa on ollut hyvä jakaa ja jäsentää kokemuksia sekä viedä kehittämistoimintaa omassa ammattikorkeakoulussa eteenpäin. Järjestettyjen seminaarien aiheita ovat olleet aikuisen opintopolun rakentuminen, aikuisopiskelijoiden ohjauksen hyvät käytänteet, aikuisopiskelijoiden erityisen tuen tarpeet ja erityisohjauksen toteuttamisen mallit sekä monikulttuurinen ohjaus. Hankkeen ohjausryhmän kokouksissa on kaksi kertaa vuodessa arvioitu toiminnan etenemistä, ja teemaryhmien ohjaajat ovat säännöllisesti kokoontuneet suunnittelemaan ja arvioimaan työskentelyä.

Hankkeen tavoitteena on ollut jäsentää ja hahmottaa aikuisohjauksen kokonaisuutta ja monimuotoisuutta sekä tehdä näkyväksi ammattikorkeakoulujen eri aikuiskoulutusmuodoissa toteutuvaa ohjauksellista työtä. Ohjaus ja ohjaajan työ ei määrity vain ohjauksen eettisistä ihanteista ja aikuisopiskelijoiden ohjaustarpeista käsin, vaan siihen vaikuttavat myös ammattikorkeakoulujen toiminnallinen arki ja hallinnolliset sekä yhteiskuntapolittiset tavoitteet.

Aikuisopiskelijoiden ohjauksen kehittäminen on monesta syystä ajankohtaista ammattikorkeakouluissa. Aikuisopiskelijoiden määrän arvioidaan lähitulevaisuudessa kasvavan

sekä pitkäkestoisissa tutkintoon johtavissa että lyhytkestoisissa koulutuksissa. Ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutusmuotoja ovat tutkintoon johtava aikuiskoulutus, ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtava koulutus, erikoistumisopinnot, avoin ammattikorkeakouluopetus sekä monipuolinen yritysille ja erilaisille yhteisöille suunnattu henkilöstö- ja lyhytkurssitoiminta. Korkeakoulujen tehtävänä on tulevaisuudessa vastata nykyistä paremmin työikäisten täydennyskoulutuksesta. Uusia aikuiskoulutusmuotoja ovat korkeakoulutettujen oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus sekä tutkintokoulutuksen kehittäminen siten, että se tarjoaa riittävästi työikäisen aikuisväestön tarpeisiin vastaavia ja työn ohella tapahtuvaan opiskeluun soveltuvia koulutusmahdollisuuksia. Aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus, erityisesti osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen järjestelmän kehittäminen sekä elinikäistä oppimista tukevien ohjaus- ja neuvontapalvelujen järjestäminen, tuovat omat haasteensa kehittämistyölle.

Ammattikorkeakoulujen tulisi tarjota aikuisille entistä yksilöllisempiä ratkaisuja koulutuspolkujen eri vaiheissa, jotta osaamisen suunnitelmallinen päivittäminen olisi joustavaa ja se mahdollistaisi myös opiskelun ja työnteon vuorottelun ja yhdistämisen. Miten ammattikorkeakouluissa löydetään aikuisten osaamisen kehittämistä tukevia joustavia koulutusratkaisuja? Miten muuttuvassa tilanteessa kyetään vastaamaan lisääntyviin ja entistä monimuotoisempiin aikuisten ohjaustarpeisiin? Miten organisaatioissa sitoudutaan ratkaisemaan ohjauksen rakenteet ja niitä määrittävät reunaehdot? Miten aikuisille mahdollistetaan osaamisen ja sen arviointiin tarvittava ohjauksellinen keskustelukumppanuus opintopolun eri vaiheissa unohtamatta opintojen aloittamista edeltävää hakeutumisvaihetta? Miten osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia ja sekä jo olemassa olevia että käytäntöjä hakevien uusien koulutusmuotojen tarjoamia koulutuspolkuja tehdään näkyväksi aikuisille? Miten ja millä keinoin

aikuisten opiskelua lopulta tuetaan ja mahdollistetaan?

Edellä esitetyt kysymykset haastavat pohtimaan ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutuksen ja aikuisille suunnattujen ohjaus- ja neuvontapalveluiden organisoimista sekä käytännön toteuttamista. Ne vaikuttavat myös siihen, kuinka tässä hankkeessa saatuja tuloksia ja kehittämistyötä voidaan ammattikorkeakouluissa juurruttaa käytäntöön. Ohjauksen tulisi paikantua osaksi ammattikorkeakoulujen strategisia, pedagogisia ja toiminnallisia rakenteita ja käytänteitä. Nykyisissä käytännöissä on vaarana, että sekä ohjaajat ja opiskelijat turhautuvat, kun koulutuksen toteuttamistapojen ja toimintaympäristön rakenteet jopa estävät mielekkäiden opintopolkujen toteuttamista. Haasteellista nykyisissä toimintatavoissa on myös aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja

tunnustamisen prosessin toimivuus ja sen liittäminen osaksi opiskelijan kanssa tehtävää HOPS-työskentelyä. Aikuisen elämän monimuotoisuus haastaa koulutuksen järjestäjää aitoon yhteistyöhön ja dialogiin.

Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa -hankkeessa on keskitytty ammattikorkeakoulujen aikuisohjauksen jäsentämiseen ja kehittämiseen. Omassa toimintaympäristössä tapahtuvan ohjaustyön lisäksi ohjaus rakentuu tulevaisuudessa yhä enemmän moniammatilliseksi ammattikäytäntöksi ja verkostotyöksi. Monitoimijuus ja verkostotyö haastavat arvioimaan ohjauksellisten prosessien jatkuvuutta ja keskeytymättömyyttä. Useista valtakunnallisista ja alueellisista aikuisohjauksen kehittämishankkeista haetaan lisävoimaa aikuisten neuvontaan ja ohjaukseen ja jatketaan löytöretkeä aikuisohjauksen maailmassa! ■



KIRJOITTAJAT

Anneli Airola
Kielipalvelujen johtaja
Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu

Johanna Annala
Lehtori
Hämeen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tarja Heino
Lehtori
Satakunnan ammattikorkeakoulu

Kaisa Hämäläinen
Opettaja, opinto-ohjaaja
Savonia-ammattikorkeakoulu

Hanna Ilola
Lehtori
Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tia Isokorpi
Lehtori
Hämeen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Terhi-Maija Itkonen-Isakov
Verkkopedagogiikan asiantuntija
Metropolia Ammattikorkeakoulu

Raimo Jaakkola
Projektiasiantuntija
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Reima Kallinen
Koulutusassistentti
Hämeen ammattikorkeakoulu

Leena Koivumäki
Projektipäällikkö
Metropolia Ammattikorkeakoulu

Paula Kokko
Koulutussuunnittelija
Saimaan ammattikorkeakoulu

Pirjo Kuisma
Kehittämispäällikkö
Hämeen ammattikorkeakoulu

Jukka Lerkkänen
Opettajankoulutuspäällikkö
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Juha Lindfors
Erityisasiantuntija
Metropolia Ammattikorkeakoulu

Leila Lintula
Projektipäällikkö
Metropolia Ammattikorkeakoulu

Mervi Lätti
Aikuiskoulutussuunnittelija
Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu

Maija Mäkitalo
Opinto-ohjaaja
Diakonia ammattikorkeakoulu

Sari Niemi
Projektipäällikkö
Lahden ammattikorkeakoulu

Vesa Nuorva
Yliopettaja
Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu

Ulla Nuutinen
Projektivastaava, lehtori
Hämeen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Päivi Putkuri
Lehtori, opinto-ohjaaja
Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu

Riikka Pötsönen
Koulutussuunnittelija
Kajaanin ammattikorkeakoulu

Tuula Rajander
Koulutussuunnittelija
Kajaanin ammattikorkeakoulu

Niina Riihiniemi
Koulutussuunnittelija
(Avoim AMK)
Rovaniemen ammattikorkeakoulu

Miikka Ruusunen
Media-assistentti
Hämeen ammattikorkeakoulu

Tiina Saari
Opettaja
Pirkanmaan ammattikorkeakoulu

Anne Sankari
Suunnittelija
Satakunnan ammattikorkeakoulu

Marita Savola
Johtaja
Opetusministeriö

Annette Suopajarvi
Lehtori
Kemi-Tornio ammattikorkeakoulu

Veli-Matti Taskila
Asiantuntija
Suomen ammattikorkeakouluopiskelija-
kuntien liitto - SAMOK ry

Leena Vainio
Kehittämispäällikkö
Hämeen ammattikorkeakoulu

Birgitta Varjonen
Johtaja
Hämeen ammattikorkeakoulu

Jarmo Virta
Opettaja, opinto-ohjaaja
Turun ammattikorkeakoulu

Hilkka Vuorensivu
Opinto-ohjaaja
Vaasan ammattikorkeakoulu

POHJOIS-KARJALAN AMMATTIKORKEAKOULUN B- SARJASSA ILMESTYNEITÄ JULKAISUJA

B:18

Löytöretki aikuisohjauksen maailmaan - kokemuksia ja käytänteitä ammattikorkeakouluista. Mervi Lähti & Päivi Putkuri (toim.). 2009.

B:17

Uusiutuvan liikenne-energian tiekartta. Ari Lampinen. 2009.

B:16

Työkaluja kielten oppimiseen. Johanna Hartikainen, Jaana Tolkki. Verkkojulkaisu 2009.

B:15

Sydämen puhetta sydämelle: Kirja laulamisesta. Leena Kotila. 2. p. 2008.

B:14

Kuinka voitte? Kak Vaše zdorov'e? Suomi-venäjä-suomi – sanasto terveysalalle. Riitta Hyttinen, Svetlana Kozinskaja, Raija Latvala, Leena Lauronen. 3. korj. painos 2008.

B:13

Aikuinen oppijana ammattikorkeakoulussa. Katja Hirvonen. 2007. (Painos loppuunmyyty).

B:12

Sydämen puhetta sydämelle: Kirja laulamisesta. Leena Kotila. 2007. (Painos loppuunmyyty).

B:11

Yhteisötaide käytäntönä ja osana opetussuunnitelmaa. Seppo Väänänen. 2007.

B:10

Työkaluja kielten oppimiseen. Johanna Hartikainen, Jaana Timonen. 2006.

B: 9

Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pekka Auvinen, Riitta Dal Maso, Kari Kallberg, Päivi Putkuri, Katja Suomalainen. 2005.

B:8

Kuinka voitte? Kak Vaše zdorov'e? Suomi-venäjä-suomi – sanasto terveysalalle. Riitta Hyttinen, Svetlana Kozinskaja, Raija Latvala, Leena Lauronen. 2005. (Painos loppuunmyyty).

B:7

“Me ollaan sankareita elämän...” Elämäntarina-ajattelu vanhustyössä. Merja Mäkisalo-Ropponen. 2000.

JULKAISUMYYNTI:

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu/
Julkaisumyynti

Tikkarinne 9A
80200 Joensuu

julkaisut@pkamk.fi
<http://www.tahtijulkaisut.net>

LÖYTÖRETKI

AIKUISOHJAUKSEN MAAILMAAN

- kokemuksia ja käytänteitä ammattikorkeakoulusta on käytännönläheinen kirja aikuisopiskelijan ohjauksesta. Kirjassa lähestytään aikuisohjausta sitä jäsentävillä artikkeleilla, esitetään kantaaottavia puheenvuoroja ja kuvataan ammattikorkeakouluissa tehtyä kehittämistyötä, toimintamalleja ja käytänteitä. Kirjoittajien moninaiset työtehtävät, taustat ja kokemuspohja välittyvät kirjoituksissa ja aikuisohjausta tarkastellaan monesta eri näkökulmasta ja monella eri äänellä. Kirja on syntynyt ammattikorkeakoulujen verkostomaisen yhteistyön tuloksena Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa -hankkeessa.

Mervi Lätti ja Päivi Putkuri ovat toimittaneet tämän ajankohtaisen kirjan, jossa luodaan katsaus aikuisohjaukseen moninaiseen, kiehtovaan ja osin jännitteeseenkin nykytilaan. Kirja antaa erilaisissa ohjaus- ja neuvontatehtävissä toimiville peilauspintaa omaan työhön ja oman ammattikorkeakoulun toimintaan sekä tarjoaa konkreettisia työvälineitä ohjaustoiminnan kehittämiseen.

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun
julkaisuja B:18

ISSN 1797-3821

ISSN 1797-383X (pdf)

ISBN 978-951-604-104-2

ISBN 978-951-604-105-9 (pdf)



Opetus-
ministeriö

